

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO:
PERSPECTIVAS DIANTE DA CRISE

JORGE RAIMUNDO DOS SANTOS

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO:
PERSPECTIVAS DIANTE DA CRISE**

JORGE RAIMUNDO DOS SANTOS

Sob a orientação da Professora
Dr.^a Lucília Augusta Lino

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Agosto de 2019**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S2371 SANTOS, JORGE RAIMUNDO DOS, 1954-
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO: PERSPECTIVAS DIANTE
DA CRISE / JORGE RAIMUNDO DOS SANTOS. - Seropédica,
2019.
91 f.

Orientadora: Lucília Augusta Lino.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2019.

1. Educação do Campo. 2. Políticas Públicas. 3.
Movimentos Sociais. 4. Financiamento. I. Lino, Lucília
Augusta, 1960-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

JORGE RAIMUNDO DOS SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/08/2019

Lucilia Augusta Lino, Profa. Dra. UERJ

Carlos Soares Barbosa, Prof. Dr. UERJ

Ramofly Bicalho dos Santos, Prof. Dr. UFRRJ

Dedico este trabalho à minha família que sempre confiou em mim e me deu todo o suporte necessário para concluí-lo, à minha mãe (*in memoriam*), pela dedicação incansável aos filhos Jorge e Josecelio.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus por ter-nos provido o dom da vida, a capacidade, o discernimento e a energia necessários para dedicação ao trabalho, ao estudo e à produção científica.

À minha esposa Mariangela, ao meu filho Fabiano e à minha nora Danuza por sempre acreditarem nos projetos que empreendo e por apoiarem os meus desafios.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por me ter possibilitado, ao ingressar no curso de Mestrado, realizar pesquisa e produzir conhecimento para os anais da Instituição, referentes à Licenciatura em Educação do Campo que capacita e prepara professores para atuarem nas comunidades simples das gentes humildes do campo.

Aos meus amigos da turma 2017-II do PPGEA pelo carinho e pelo feliz convívio sempre que estivemos juntos.

Aos professores que se disponibilizaram a participar das entrevistas, trazendo esclarecimentos fundamentais que contribuíram grandemente para a conclusão deste projeto.

Ao estimado Professor Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, sempre presente, companheiro, auxiliador e amigo.

À querida Professora Dr.^a Lia Maria Teixeira de Oliveira, pela amizade e pelo auxílio fundamental para o início das pesquisas bibliográficas.

Enfim, agradeço carinhosamente à minha orientadora Professora Dr.^a Lucília Augusta Lino por ter me possibilitado o acesso à sua imensa reserva de conhecimento e pela orientação profissional de inestimável valor.

RESUMO

Santos, Jorge Raimundo dos. **Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: perspectivas diante da crise.** 2019. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso que teve sua origem como o resultado das mobilizações sociais no campo brasileiro. Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro o curso é vinculado ao Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade do Instituto de Educação e vem sendo atingido pelas medidas restritivas de gastos, impostas pelo governo federal desde a edição da Emenda Constitucional nº 95/2016. Neste contexto, o objetivo desta pesquisa foi avaliar possíveis impactos causados no curso e suas perspectivas diante da crise econômica do país. Portanto, foram realizadas entrevistas com o gestor da área financeira da UFRRJ, com coordenadores e docentes que atuaram no curso de Licenciatura de Educação do Campo, em setembro e outubro de 2018, e foram feitas pesquisas em documentos institucionais. Os resultados demonstraram que há a constatação de impactos financeiros diretamente no curso e que tem sido necessária a utilização de maneiras criativas para atender as propostas pedagógicas do curso. A pesquisa evidenciou que apesar dos impactos percebidos pelos docentes em decorrência da limitação de gastos públicos as perspectivas da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ são positivas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Políticas Públicas; Movimentos Sociais; Financiamento.

ABSTRACT

SANTOS, Jorge Raimundo dos. **Degree in Field Education at Federal Rural University of Rio de Janeiro: perspectives in face of the crisis.** 2019. 91p. Dissertation (Master in Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

Degree in Field Education is a course that had its origin as the result of social mobilizations in the Brazilian countryside. At the Federal Rural University of Rio de Janeiro the course is linked to the Department of Field Education, Social Movements and Diversity of the Institute of Education and has been affected by the restrictive spending measures imposed by the federal government since the issue of Constitutional Amendment No. 95 / 2016. In this context, the objective of this research was to evaluate possible impacts caused in the course and its perspectives in face of the economic crisis of the country. Therefore, interviews were conducted with the manager of the financial area of UFRRJ, with the coordinators and teachers who worked in the Field Education Degree course, in September and October 2018, also research was done on institutional documents. The results demonstrated that there is a direct financial impact in the course and that it has been necessary to use creative ways to attend the pedagogical proposals of the course. The research showed that despite the impacts perceived by teachers due to the limitation of public spending, the perspectives of the course in Field Education of the UFRRJ are positive.

Keywords: Field Education; Public Policy; Social Movements; Financing.

LISTA DE ABREVIÇÕES

ABUQT	Associação Brasileira Unidos Queremos Terra
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ARST	Associação de Renovação Sem Terra
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPEA/CA	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Área de Ciências Agrárias
CEPEA/CHLA	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Área de Ciências Humanas, Letras e Artes
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras Familiares
CP	Conselho Pleno
CPT	Comissão Pastoral da Terra
D.O.U.	Diário Oficial da União
DECAMPD	Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade
DTPE	Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino
EC	Emenda Constitucional
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores do Campo
ESAMF	Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
ETR	Estatuto do Trabalhador Rural
FETAG	Federação dos Trabalhadores da Agricultura
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOFEC	Fórum Fluminense de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEC	Licenciatura em Educação do Campo
MAST	Movimento dos Agricultores Sem-Terra
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem-Terra no Rio Grande do Sul
MB	Movimento dos Barraqueiros

MC	Movimento Central
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEV	Movimento Esperança Viva
MNF	Movimento Nova Força
MP	Medida Provisória
MP	Movimento da Paz
MPST	Movimento Paz Sem Terra
MPT	Movimento Terra e Peão
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTP	Movimento Sem Terra do Pontal
MSTR	Movimento Sem Terra de Rosana
MTB	Movimento Terra Brasil
MTC	Movimento Terra e Cidadania
MTE	Movimento Terra da Esperança
MTV	Movimento Terra Viva
MUP	Movimento Unidos pela Paz
MUST	Movimento Unidos Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Político de Curso
PPGEA	Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQRA	Pesquisa sobre Qualidade na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RECID	Rede de Educação Cidadã
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCAG	Sistema de Controle Acadêmico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TC	Tempo-comunidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Tempo-escola
TI	Trabalho Integrado
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UORG	Unidade Organizacional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de matrículas e escolas da Educação Básica - continua	23
Tabela 2. Número total de IES inscritas no PROCAMPO 2010 - continua.....	45
Tabela 3. Diversos Itens de Despesa do Governo Federal: 2004 a 2014 (% da Receita Líquida do Tesouro Nacional)	48
Tabela 4. Valor Mínimo Constitucional e Valor Efetivamente Gasto em Educação pelo Governo Federal: 2012 a 2014	50
Tabela 5. Percentuais Comparativos: orçamentos e gastos efetivos.....	51
Tabela 6. Piso constitucional: comparativo de apuração - em milhões.....	52
Tabela 7. Cronograma de desembolso: Dez/2009	56
Tabela 8. Cronograma de desembolso: Jan/2010	57
Tabela 9. Cronograma de desembolso: Jan/2011 e Jan/2012.....	57
Tabela 10. Componentes Curriculares – Créditos – Carga Horária	59
Tabela 11. Deliberações.....	60
Tabela 12. Quadro de Vagas LEC/UFRRJ	62

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)..... 36
- Figura 2:** Mapa das cidades da Baixada Fluminense com datas de fundação..... 54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Despesa do Governo Federal na Função Educação: 2004 a 2014.....	49
Gráfico 2 – Despesa do Governo Federal com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino: 2004 a 2014 (% da Receita de Impostos)	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO I MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO E EDUCAÇÃO	7
1.1 Movimentos sociais do campo: Precursores.....	8
1.2 O Surgimento do MST	11
1.3 Movimentos sociais do campo e a luta pelo direito à educação	15
1.4 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Educação em Marcha.....	18
2 CAPÍTULO II POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	24
2.1 Movimentos Sociais e a Legislação na Perspectiva da Educação do Campo	25
2.2 Políticas Públicas para a Educação do Campo	28
2.3 Programas de Financiamento da Educação do Campo.....	33
2.3.1 PRONERA	33
2.3.2 PROCAMPO	36
2.3.3 PRONACAMPO	38
2.3.4 Programa Projovem Campo - Saberes da Terra	40
3 CAPÍTULO III IMPLANTAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFRRJ, DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS	42
3.1 Criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades Brasileiras.....	42
3.2 Criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ.....	53
3.3 Resultado Comparativo das Entrevistas: análise das informações obtidas	61
3.3.1 Orçamento para suporte da LEC/UFRRJ.	63
3.3.2 Percepção de possíveis impactos no desenvolvimento do curso.....	67
3.3.3 Estabelecimento de possíveis estratégias para compatibilizar as demandas do curso com o momento atual e futuro.	68
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
6 ANEXOS	83
Anexo A – Texto da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.....	84
Anexo B – Roteiro das perguntas do pesquisador aos entrevistados.	89

INTRODUÇÃO

Este projeto aborda a temática da Educação do Campo, focalizando o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) implantado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), como curso regular, em 2014 (UFRRJ, 2014).

Anteriormente à realização desta pesquisa eu não havia tido qualquer experiência com o tema Educação do Campo, que se mostrou extremamente gratificante e motivo de muita investigação. Entretanto cabe destacar que a realidade do campo sempre despertou meu interesse e, quando do ingresso na UFRRJ, dada sua característica ‘rural’, com forte presença na área agrária, ampliou meu interesse. O processo de criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo teve início na mesma época em que comecei a trabalhar na Universidade e, dadas as funções que desempenho no Gabinete da Reitoria, tive completo acesso a processos e documentações que tratam da Educação do Campo e, além disso, mantive contato com os coordenadores do curso que agilizavam os trâmites burocráticos para a sua implementação. Minha curiosidade sobre o curso era grande, mas não imaginava à época que ele se tornaria meu objeto de investigação, já que toda minha trajetória profissional e acadêmica não contemplava um nível mínimo de conhecimento a respeito do tema. Portanto tratou-se de um grande desafio todas as ações de pesquisa e a realização do trabalho final.

Inicialmente, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGEA, minha pretensão recaí sobre outra temática, tendo apresentado o projeto a respeito da Educação Especial e os impactos que a EC 95/2016 acarretaria no processo de educação inclusiva. Todavia, após uma reavaliação com minha orientadora, Prof.^a D.^a Lucília Lino, decidimos que o tema Educação do Campo poderia proporcionar resultados muito interessantes, tendo em vista que o eixo principal em ambas as pesquisas seria o financiamento da educação.

Possuo formação em Letras – habilitação Português/Inglês – e especialização em Língua Portuguesa. Minhas experiências profissionais são todas de origem burocrática, tendo trabalhado em empresas como Cia. Estadual de Telefones do Rio de Janeiro (CETEL), Banco Mercantil de São Paulo (MERCAPAULO), Banco do Estado do Rio de Janeiro (BANERJ), Banco Nacional da Habitação (BNH) e Caixa Econômica Federal (CEF) onde atuei como gerente comercial nos últimos anos, antes de aderir ao programa de demissão voluntária.

Depois de várias experiências como proprietário de empresas de pequeno porte, resolvi colocar pela 1ª vez meu diploma de Licenciatura em Letras à prova e, aprovado em concurso público, fui atuar como professor do ensino fundamental II na Prefeitura da Cidade de Cabo Frio. Porém, aprovado em concurso público para o cargo de Secretário Executivo na UFRRJ, exerço, desde janeiro de 2010, a função no Gabinete da Reitoria da UFRRJ.

Assim, dada a complexidade do tema, o foco de nossa pesquisa foi o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, bem como as relações entre as políticas públicas para o financiamento da educação e as ações práticas para a implementação, continuidade e fortalecimento da Educação do Campo, que não podem ser desvinculadas da garantia de recursos, para que, concretamente, ocorra o reconhecimento e a inclusão das mulheres e dos homens do campo dentro do contexto socioeconômico nacional, pela via da educação.

Após o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, tem-se constatado um cenário de desmonte das políticas públicas adotadas nos anos dos governos Lula e Dilma, de retirada de direitos e de corte nos investimentos públicos nas áreas sociais, afetando principalmente a educação, a saúde e a previdência e assistência social.

Destaca-se, entre outras medidas, a edição da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que limita os gastos públicos por vinte anos, pois muitas das conquistas

sociais correm sério risco de desinvestimento, e, conseqüentemente, de solução de continuidade, especialmente o direito à educação. Assim, nossa preocupação recai sobre as perspectivas quanto à diminuição do orçamento necessário para a continuidade da LEC/UFRRJ e os possíveis impactos que tal redução causaria no desenvolvimento do curso e o levantamento de possíveis estratégias institucionais para compatibilizar as demandas do curso com o momento atual e futuro.

A educação, apesar da sua incontestável importância para o desenvolvimento econômico e social do país, é um segmento historicamente negligenciado, no que se refere ao investimento, mas que, paulatinamente, vinha sendo priorizado, como pode ser aferido com a quase triplicação do orçamento do Ministério da Educação (MEC), no final do governo Lula da Silva e a primeira gestão do governo Dilma Rousseff.

A partir de 2016, com o *impeachment* e a mudança de orientação política, pode-se assistir a progressivo corte de recursos que impõe a descontinuidade de diversos programas e ações do MEC, em especial no que tange à formação de professores. Mais especificamente, o objeto de preocupação é a Educação do Campo, tendo em vista que todos os avanços nessa área do saber não são outorgas de governos, mas são fruto de conquista popular, pelos movimentos organizados do povo do campo. Alie-se a isso o fato de que essas conquistas são muito recentes e ainda carecem de várias ações a serem implementadas para sua total implantação.

Em matéria veiculada em 26 de maio de 2019, o jornal Folha de S. Paulo *on line* esclarece que sucessivos cortes de recursos ocorridos desde 2015 causaram queda real (descontada a inflação) no orçamento total do MEC, que deixou de acompanhar o aumento dos preços no período que vai até 2018, conforme mostram dados oficiais (BRANT; SALDAÑA, 2019). A matéria informa que, enquanto gastos obrigatórios como salários cresceram, despesas discricionárias da pasta, disponíveis para contingenciamento, diminuíram. Os recursos globais da pasta tiveram aumento médio de 10% de 2006 a 2014, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (ambos do PT). Conforme explicitam Brant e Saldaña (2019), com a crise econômica, que fez o PIB (Produto Interno Bruto) do país derreter 7% em 2015 e 2016, o orçamento do MEC registrou retração acumulada de 6% de 2015 a 2018, em valores corrigidos pela inflação. Os dados foram obtidos a partir do Siop (Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento) do governo federal. Entretanto, o presidente Jair Bolsonaro (PSL) vem repetindo que Dilma Rousseff cortou R\$ 10 bilhões da educação em 2015 para alegar que os cortes feitos agora não são tão graves.

De antemão, a fim de corroborar a perspectiva adotada neste trabalho, quanto à aceção mais ampla do conceito de educação, foi apropriada parte do texto publicado na página do Instituto de Educação da UFRRJ de autoria do professor Paulino José Orso, docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que sustenta, entretanto, que existem "n" formas de educação; que não é possível falar de educação abstratamente, nem desconsiderar a história. Além disso, as finalidades com que se educa também não são as mesmas em todas as épocas, em todos os lugares e em todas as sociedades. Simplificando, poder-se-ia dividir a educação em dois tipos: a formal e a informal. Segundo Orso (2018), a primeira refere-se àquela ministrada em sala de aula, com professores, programas, conteúdos, objetivos definidos, que é realizada de forma sistemática. A segunda diz respeito àquela realizada cotidianamente, baseada nos costumes, nas leis, nas tradições, nas lutas do dia-a-dia, nas mobilizações, na aprendizagem durante a vida. Ambas são formas de educação e variam de acordo com a sociedade, com as relações de força envolvidas, com a época, com o estágio de desenvolvimento e o lugar em que ocorrem.

É com o entendimento que há variadas formas de educação que voltamos o foco deste estudo para a temática da Educação do Campo em um contexto mais amplo, marcada pela

ação educativa de diversos movimentos, e que poderíamos chamar de educação informal, e, especificamente, para a proposta de educação formal, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Realizamos este estudo em função das possibilidades de financiamento público e das possíveis estratégias a serem adotadas pela IFES para neutralizar os possíveis efeitos negativos, no caso de represamento de recursos promovido pelo governo federal, nos últimos três anos.

A história, os exemplos de luta e de mobilização da população camponesa servem de balizamento para o conhecimento mais aprofundado da causa da Educação do Campo. Neste sentido, essa história de lutas e conquistas serve, também, para direcionar os holofotes para os pilares da relação entre os homens e mulheres do campo - e os seus saberes - e a educação produzida na Academia, especificamente, no presente estudo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, doravante também referido como LEC/UFRRJ, objeto desta pesquisa.

Esta pesquisa decorre da percepção da especificidade pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e de sua possibilidade de financiamento, que fornece atendimento na modalidade presencial, em regime de alternância entre o tempo dedicado na universidade e o tempo aplicado nas comunidades, onde continua a prática ensino-aprendizagem, concorde com o que preconiza o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo).

A pedagogia da alternância se apresenta como um importante instrumento para a viabilização do acesso e permanência de crianças, jovens e adultos do campo nas unidades escolares, minimizando, de certa forma, a histórica exclusão social das pessoas do campo. Ela é uma ferramenta eficaz, se bem gerida e suprida de recursos financeiros, materiais e de profissionais de educação treinados e bem formados, para propiciar uma alternativa pedagógica e curricular aos tempos e períodos engessados da escola regular atrelados a um modelo escolar urbanocêntrico, inadequado à realidade socioeconômica do campo.

Esta metodologia estabelece um currículo flexível para atender aos objetivos de que, em tempos e espaços alternados – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) – os jovens do campo tenham condições de acesso à escolarização, os conhecimentos científicos, os valores produzidos em família, os comunitários e os saberes da terra. (SANTOS, 2011, p. 5)

A pedagogia da alternância, desta forma, também, favorece a diminuição dos impactos nessas comunidades, conciliando o tempo da produção agrícola com o tempo do estudo, propiciando, ainda, uma ressignificação de saberes.

Pela necessidade de compatibilizar a vida diária pela subsistência com a real necessidade da aquisição e sistematização de conhecimento, a pedagogia da alternância vislumbra às populações camponesas possibilidades de fixação de seus objetivos no espaço em que se encontram, produzindo e socializando conhecimentos e saberes em seu raio de influência.

A beleza dos esforços empreendidos pelos homens e mulheres do campo, não apenas pela fixação ou pela aquisição de terras, mas pela insistente obstinação por uma educação do campo de qualidade e que atendesse às suas necessidades, em que se respeitem as características e especificidades de cada espaço, em áreas consideradas do campo, conforme definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, é outro fator determinante da opção pelo tema.

Este tema é cada vez mais caro e assume relevância social quando o governo Temer publicou a Medida Provisória Nº 839, de 30 de Maio de 2018, com força de lei, que abriu crédito extraordinário, em favor dos Ministérios de Minas e Energia e da Defesa, no valor de

R\$ 9.580.000.000,00 (nove bilhões e quinhentos e oitenta milhões de reais), valores estes provenientes de cortes nos programas sociais, que atingiram diretamente as necessidades e os interesses da população do campo, sendo esse alcance, no valor de R\$ 1.800.000,00 (um milhão e oitocentos mil reais), aplicado especificamente no programa de Promoção da Educação do Campo.

Da mesma forma como ocorreu no governo de Michel Temer, percebe-se nitidamente que a política do governo Bolsonaro é completamente insensível às questões sociais básicas, mais ainda quando essas questões se referem à vida dos homens e mulheres do campo dentre outros segmentos populacionais historicamente excluídos. Cabe ainda destacar os ataques empreendidos contra as universidades federais, que sofrem cortes de verbas e têm ameaçada a sua autonomia.

Dadas essas condições, suscita-se a inquietação que reside no fato que em vista das medidas já adotadas a partir do governo Temer e outras em curso, que representam grave retrocesso no campo social, e objetivamente no que se refere à educação, como será assegurado o financiamento, ou qual será a estratégia adotada pela UFRRJ, para a continuidade da oferta de um ensino plural, democrático, público e de qualidade na LEC/UFRRJ. Portanto, o objetivo da pesquisa foi verificar as condições atuais do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, no que se refere à sua continuidade de forma plena ou de eventual diminuição dos ingressantes ou, ainda, uma possível alteração do projeto curricular, a fim de diminuir custos, de forma a manter a regular oferta do curso.

Apesar de o escopo desta pesquisa não ser o de esmiuçar todos os dados da Licenciatura da Educação do Campo nem proceder a um levantamento histórico detalhado do curso, ela visa, todavia, à constatação de aspectos importantes da LEC/UFRRJ, desde sua implantação, que são as políticas públicas, suas fontes de financiamento e as perspectivas do curso diante da crise econômica atual e já duradoura. Porém, completamente afastada da intenção de trazer ao presente trabalho acurados demonstrativos, em que se apresentam gráficos, elementos de estatísticas, esta pesquisa buscou, tão-somente, identificar possíveis impactos causados ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, a partir dos limites de teto orçamentário impostos com a edição da EC 95/2016.

Considerando-se que todo e qualquer sistema necessite de ajustes e aprimoramentos, é preocupante o momento atual de desmonte de políticas educacionais inclusivas e democratizantes que ameaçam as conquistas recentes. O direito à educação, constitucionalmente assegurado, não deveria ser uma política governamental, mas sim política de Estado.

Para percorrer essa trajetória dinâmica da questão história de lutas, engajamentos e conquistas dos sujeitos do campo, fez-se necessário acessar uma bibliografia específica que trate da Educação do Campo, com foco particular na Licenciatura em Educação do Campo e seu financiamento. Nessa perspectiva, buscando as várias contribuições para a ampliação do conhecimento, é que a seleção da bibliografia utilizada neste projeto compreendeu uma plêiade de autores que, além de pesquisadores, atuam e militam na educação do campo, proativos quanto às propostas e aos propósitos referentes ao tema, dentro e fora da Universidade.

Assim, podem-se destacar alguns desses autores como Miguel Arroyo (2004; 2006), Roseli Caldart (1997; 2002; 2012), Maria Isabel Antunes-Rocha (2012), Monica Molina (2014), Bernardo Mançano Fernandes (1999) e citar, ainda, a produção de diversas pesquisas processadas no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola-PPGEA/UFRRJ, a respeito da Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo.

Segundo Leite (2008, p. 49) “A seleção bibliográfica tem como objetivo fundamental selecionar os livros ou trabalhos científicos que servirão de fundamento científico do ‘marco teórico’ ou da ‘referência teórico-científica’”.

A fim de viabilizar o presente estudo com apresentação de informações importantes atinentes ao tema, coube ainda recorrer a autores que tratam da questão do financiamento da educação, do direito à educação e que analisam a política educacional e estudos referentes ao PNE, como os de Dourado (2015) e Davies (2015) entre outros, bem como à análise da legislação pertinente e de documentos institucionais.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) do Instituto de Agronomia, câmpus-sede da UFRRJ, no município de Seropédica, e onde é ministrado o curso de Licenciatura em Educação do Campo, integrante do Instituto de Educação.

A fim de atingir os objetivos propostos neste trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográficas para apropriação do referencial teórico, análise da legislação, análise documental do projeto curricular e de documentos relativos aos investimentos no curso, como também informações sobre os programas vinculados à Educação do Campo e ao curso de graduação de Licenciatura em Educação do Campo.

Para Leite (2008), a pesquisa bibliográfica “É a pesquisa cujos dados e informações são coletados em obras já existentes e servem de base para a análise e a interpretação dos mesmos, formando um novo trabalho científico”.

Tendo em vista que os documentos disponíveis não se constituíram como suficientes para analisar as perspectivas do curso quanto à sua continuidade e aos possíveis impactos causados pelo processo de desfinanciamento da educação, foram efetuadas entrevistas com os gestores financeiros da instituição, com o atual coordenador da LEC/UFRRJ e com o primeiro coordenador da LEC/UFRRJ como curso regular. Também foram realizadas entrevistas com docentes do curso e com uma das coordenadoras da turma inicial, integrante do PRONACAMPO. Ainda nesse ambiente da UFRRJ, foi entrevistada a egressa da LEC/UFRRJ, há muitos anos membro atuante da Comissão Pastoral da Terra, na Baixada Fluminense.

Na realização da pesquisa, a abordagem metodológica utilizada foi a da pesquisa qualitativa, em que se vislumbrou a obtenção de informações quanto ao foco principal deste estudo relativamente às perspectivas do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. Com essa abordagem visamos a atender ao objetivo geral do projeto, que foi verificar quais possíveis impactos a política econômica e social do atual governo, que interfere na política educacional como um todo e, provavelmente, repercutindo no cumprimento das metas do PNE, poderá causar ao curso de graduação de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Procuramos, também, identificar quais possíveis estratégias estariam em curso na UFRRJ para atender as demandas da LEC/UFRRJ, para a garantia da oferta de vagas, com o anúncio do corte de verba que atinge as Instituições Federais de Ensino Superior. É objeto de preocupação deste estudo a promoção de oportunidades aos estudantes relacionados à história e à cultura do campo, para terem acesso ao ensino de nível superior, especificamente no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

As entrevistas foram organizadas de acordo com o que se desejaria obter de informações específicas de cada entrevistado, contendo média de cinco perguntas abertas, objetivas, de forma que seus pontos de vista fossem os mais amplos possíveis, a fim de subsidiar de informações o estudo. A solicitação de entrevista foi procedida por um texto explicativo informando a respeito do assunto objeto da pesquisa, da sua relevância e qual o objetivo. Para a realização das entrevistas, que ocorreram nos meses de setembro e outubro de 2018, foram encaminhados e devidamente assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos respondentes. Optamos, com a anuência dos entrevistados, em dar-lhes a autoria dos depoimentos, pois o anonimato seria inviável, visto que são membros reconhecidos na comunidade acadêmica.

Em relação às pesquisas realizadas na área das ciências humanas e suas especificidades, em que se insere o presente estudo, Assunção (2011, p. 157) afirma:

Sabe-se da complexidade de estudos realizados neste campo, o que torna o trabalho do pesquisador muito mais árduo e difícil do que aquele efetivado em relação às ciências da natureza, muito mais controlável e passível de repetição.

[...] Partimos, pois, da certeza de que o mundo existe e é passível de compreensão objetiva – inclusive a sociedade humana, mesmo que o pesquisador seja parte do objeto que estuda. Pode parecer óbvio, mas é necessário dizê-lo com todas as letras, pois há correntes teóricas que, subreptícia ou explicitamente, negam a possibilidade de conhecimento objetivo das sociedades e das questões humanas em geral – é o que ocorre, por exemplo, quando se utiliza o termo "ciência exata" para se referir às ciências da natureza, em contraposição às ciências humanas, supostamente inexatas por essência.

Assim, este trabalho está segmentado em cinco seções, sendo a primeira esta Introdução, a que se seguem três capítulos, e, finalizando o trabalho, as Considerações Finais. Os três capítulos são assim denominados: Capítulo I: Movimentos Sociais no Campo e Educação; Capítulo II: Políticas Públicas e a Legislação Por Uma Educação do Campo; e Capítulo III: Implantação da LEC na UFRRJ, Desenvolvimento e Perspectivas.

1 CAPÍTULO I

MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO E EDUCAÇÃO

Os movimentos sociais do campo não são um fenômeno relativamente recente, ao contrário, a disputa pela terra sempre fez parte da existência humana. A posse da terra, desde os primórdios, representa poder e estabilidade. A história dos movimentos sociais rurais é, em grande medida, senão em sua plenitude, a história da luta pela terra, e, nas últimas décadas, também a luta pelo direito à educação.

A situação da ruralidade atual é bem mais complexa que a configuração dada pelos antigos atores sociais, pelo que se faz necessário caracterizar este cenário por meio de estudos que se foquem em analisar de que maneira a organização e a ação coletiva respondem a essas mudanças. O característico deste período é que as comunidades rurais foram fortemente tensionadas pela recomposição do capitalismo e a nova forma de acumulação que se deriva dos ajustes estruturais em toda a América Latina (OLIVEIRA, 2001).

Os movimentos camponeses, por sua relevância, são considerados dos movimentos sociais mais importantes nacional e internacionalmente. Eles têm o firme propósito de garantir os direitos dos homens e mulheres do campo ao trabalho e à permanência na terra, assegurando a posse da terra a quem nela trabalha e o acesso aos direitos sociais, em especial à educação. Esses movimentos assumem a responsabilidade socioambiental de manter o equilíbrio da natureza, perdido depois de muitos anos pela industrialização e pelo mercado globalizado, e a viabilização da pauta da segurança alimentar.

Perez Vitoria (2010) afirma que atualmente, e por mais ou menos as últimas três décadas, foram criados movimentos camponeses muito fortes que, pela primeira vez na história do campo, estão trabalhando em nível internacional, no qual seus membros lutam para permanecer camponeses, incluindo suas crianças, atribuindo, assim, forte relevância à educação.

O maior exemplo de organização social dos povos do campo é a Via Campesina que é um movimento internacional, originado em 1992, em reunião ocorrida na Nicarágua, formado por camponeses de grande parte do planeta, distribuídos pelas Américas, pela Ásia, pela África e Europa, e se reúne a cada três anos, com representações nacionais de trabalhadores agrícolas, povos indígenas, pequenos e médios agricultores cujo objetivo é tratar de temas que dizem respeito diretamente às questões desses povos. Dentre várias temáticas, o fórum trata prioritariamente de soberania alimentar, reforma agrária, interesses e conflitos rurais, formas de produção, participação ativa das mulheres no campo (FERNANDES, 2012).

Com um raio de ação que alcança quase um total de 200 milhões de membros em todo o mundo (PÉREZ-VITÓRIA, 2010), a Via Campesina é uma organização multicultural que se posiciona contra a hegemonia do poder financeiro dos grandes conglomerados, dos grupos sociais economicamente poderosos, nichos do agronegócio, forças políticas e governos.

Nos últimos anos a sociedade viveu uma série de transformações no âmbito econômico, político e cultural por causa de uma nova configuração mundial determinada pelo processo de globalização. No mundo rural, essas mudanças implicaram uma ampliação de relações de mercado o que levou a uma alteração acelerada do contexto considerado historicamente como tradicional (SOUZA E GUIMARÃES, 2008).

É nesse cenário que eclodem os conflitos em razão da expansão das indústrias extrativas de matérias-primas nos países em desenvolvimento com a interferência direta desses processos expansionistas no meio-ambiente, confrontando os interesses das empresas

ou outros grupos de interesse altamente invasivos contra os interesses e necessidades das populações locais.

Neste sentido, por certo que a posse da terra e a permanência nela sejam o eixo central dos conflitos e que originam reações manifestas em protestos de resistência dos grupos atingidos por tais ações de agentes forasteiros, porém surge, também, desses embates o confronto de conceitos no qual o tema centralizador é a agenda ambiental.

Cabe, entretanto, ao iniciar este estudo, apontar, ainda que brevemente, a configuração dos movimentos dos atores sociais do campo e suas formas tradicionais de ação coletiva. Esse breve histórico demonstra que o campesinato, durante jornadas de contendas, se encaminhou para abordagens de enfrentamentos mais complexos (BUAINAIN, 2013). Ao longo do século XX, verifica-se que os movimentos rurais organizados, definitivamente longe de estarem inertes, passaram a assumir uma compleição política, com um viés ideológico muito bem estabelecido, em que se constituíram alianças, identidades e agenda comum entre os atores emergentes dos movimentos sociais rurais.

1.1 Movimentos sociais do campo: Precursores

No Brasil, sob a forte opressão imposta pelos grilhões do patronato, dos latifundiários e da mão pesada do coronelismo, os movimentos sociais no campo tiveram atuação marcadamente a partir de fins do século XIX e começo do século XX. Nesse período, ocorreram dois movimentos de cunho messiânico, combatidos de forma brutal e sangrenta pelas forças republicanas: a guerra de Canudos, no sertão da Bahia, entre 1896 e 1897, e a guerra do Contestado, entre 1912 e 1916, no sul do país, em região situada entre os estados do Paraná e de Santa Catarina.

A politização dos movimentos sociais rurais históricos, de inspiração messiânica, apenas alguns anos mais tarde alcançou sua consolidação como carreador de atores sociais de maior conscientização política. Desta forma, outro movimento social do campo importante foi o que culminou na criação das Ligas Camponesas, em meados da década de 1940, pela articulação do Partido Comunista Brasileiro, em contraposição a uma situação de exploração que se impunha aos trabalhadores rurais pela oligarquia rural. Esse movimento, inspirado pela ideologia de esquerda, teve início em 1946, no Estado de Pernambuco, e visava à implantação da reforma agrária, pela busca de melhores condições de trabalho, de subsistência do povo rural e de acesso à terra.

Desde meados dos anos 1940, as lutas no campo intensificaram-se, articularam-se e começaram a ganhar o espaço público. Em 1950 e início da década seguinte, foram realizados vários encontros de trabalhadores, em diversos pontos do país, que foram fundamentais para a produção de um interconhecimento e de uma linguagem comum. A construção dessa linguagem e das bandeiras que deram corpo às lutas que então afloravam e convergiam para a cena pública teve a mediação do Partido Comunista, da Igreja Católica e das recém-criadas Ligas Camponesas, representando diferentes versões do que seria um projeto de mudança (ou, na linguagem da esquerda da época, "revolução brasileira"). [...] É nesse quadro que se desenham como bandeiras articuladoras a demanda por reforma agrária, como o lema "Terra para quem nela trabalha" e a reivindicação por direitos trabalhistas para aqueles que trabalhavam e moravam no interior das grandes fazendas. (MEDEIROS, 2014, p. 44).

O quadro de miserabilidade nos campos brasileiros, principalmente na região nordeste, seria mais que suficiente para que grupos rurais e urbanos, através de seus sindicatos de classes, se organizassem em busca de direitos que já eram garantidos aos trabalhadores das

idades, com a vigência da CLT, instituída pelo governo do presidente Getúlio Vargas, em 1943.

A organização formal dos trabalhadores rurais, assim como ocorrera com os trabalhadores urbanos, conduziria esses grupos sociais rurais para a legitimação mediante filiação sindical, através de dispositivos legais outorgados pelo governo central, portanto, ainda sob forte tutela deste.

Quanto a esse panorama, Scherer-Warren (1993, p. 66) afirma:

Não há dúvida de que, nos casos empíricos particulares, há traços dos velhos movimentos sociais que ressurgem com maior ou menor intensidade nos movimentos sociais organizados mais recentemente. Como referência aos primeiros, poderemos nos reportar aos inúmeros movimentos messiânicos, que se têm organizado tanto no norte como no sul do país, principalmente nas três primeiras décadas deste século. Ou as rebeliões sociais como o banditismo social no nordeste brasileiro. As lutas dos posseiros, principalmente no sudoeste, durante a década de 1950. As Ligas Camponesas no nordeste e o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem-Terra) no Rio Grande do Sul, durante a década de 1950 e 1960, organizados, como os movimentos anteriores, em torno de fortes lideranças carismáticas e/ou paternalistas. E o sindicalismo rural que, seguindo a tradição sindical no Brasil, surge fortemente atrelado ao Estado e rapidamente se torna uma instituição de caráter predominantemente assistencial.

Segundo Bassani (2009), os sindicatos rurais agrupavam a quase totalidade de assalariados rurais da época. Seu peso era tão gravitante politicamente que se criou a lei de sindicalização camponesa que dava uma normatividade a esse tipo de organizações.

A respeito da ação coletiva do campesinato da época, importa ressaltar que, apesar de possuir pouca autonomia em função de estar imbricado ao Estado e dependente dos partidos políticos, seu foco permanecia em torno das reivindicações por melhores condições de trabalho no campo, sendo seu eixo principal de articulação a construção de uma reforma agrária que atendessem aos anseios dos povos do campo.

Em consequência de vários anos de militância organizada do campesinato, em 1963, no governo reformista de João Goulart, cujo pilar mais impactante das pretendidas, mas intensamente combatidas, 'Reformas de Base' era a reforma agrária, foi criado o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR), que se tornou um importante instrumento para que os trabalhadores rurais usufruíssem dos direitos trabalhistas garantidos pela CLT, como já ocorria com os trabalhadores urbanos (FERREIRA, 2017).

As 'Reformas de Base' que pretendiam diminuir as desigualdades entre os brasileiros teriam as seguintes proposições reformistas: urbana e administrativa; universitária; bancária; fiscal e a reforma agrária. A reforma agrária proposta pelo governo João Goulart, segundo Ferreira (2017), visava à distribuição de terras aos povos rurais de forma equitativa e iria de encontro aos interesses dos grandes latifúndios, embora fosse o presidente João Goulart proveniente de família de fazendeiros e proprietário rural no Rio Grande do Sul e nos países limítrofes do Brasil: Paraguai, Uruguai e Argentina.

A determinação para implantar as reformas que interviriam diretamente no setor econômico do país, bem como o histórico de fatos conturbados desde antes de sua posse, com a renúncia do presidente Jânio Quadros, culminaram com o golpe militar de 31 de março de 1964. O golpe militar, que retira do poder o presidente João Goulart, foi articulado pelos setores reacionários político e social, e apoiado por fortes grupos econômicos e pelos latifundiários.

O novo regime instituiu intensa repressão que sufoca a crescente mobilização nos campos dos atores sociais rurais, apoiada pelo governo deposto de João Goulart (FERREIRA, 2017). Em contrapartida, visando a controlar as demandas do campesinato, e sob o pretexto de levar justiça social ao campo, o governo militar criou o Estatuto da Terra, mediante a proposta de uma reforma agrária ao mesmo tempo em que propunha o desenvolvimento agrícola.

O Estatuto da Terra é a forma como se encontra disciplinado o uso, ocupação e relações fundiárias no Brasil, de forma legal. Surgiu no Brasil como uma resposta às lutas camponesas perante o regime militar. O Estatuto da Terra foi criado pela Lei 4.505, de 30/11/64, sendo, portanto, obra do regime militar, instalado no Brasil por meio do golpe militar de 31/03/64.

Foi criado como uma forma de frear os movimentos camponeses, que se multiplicavam durante o governo de João Goulart. A criação do Estatuto da Terra e a promessa de uma reforma agrária foi a forma utilizada pelos governantes para apaziguar os camponeses e tranquilizar os proprietários de terra. (ESTATUTO da terra e seu objetivo, 200-?)

A outorga do Estatuto da Terra, ao mesmo tempo que viria regular e normatizar o uso social da terra, freando uma série de conflitos, foi um estratagema que se mostrou eficaz para o governo. Através das linhas de financiamentos abertas para fomentar o desenvolvimento agrário, os proprietários rurais se fortaleceram economicamente, sendo atendido, desta forma, um dos objetivos do estatuto. Ao mesmo tempo, o governo militar assumiu o protagonismo de patrocinar a desejada reforma agrária, ainda que em termos muito aquém do pleiteado pelos movimentos sociais do campo, que, desarticulados pela forte repressão, se desmobilizaram. Os atores sociais do campo se mantiveram em compasso de espera por mais de uma década, quando, enfim, surgiram os novos movimentos, desta vez muito bem organizados e decisivos para uma mudança de estado que mobilizaria toda a sociedade brasileira nas décadas vindouras.

O cenário em que o movimento político rural tradicional se desenvolveu foi transformado e, diante de um novo panorama, em que os sindicatos passaram a assumir posição de destaque com diversas pautas de reivindicações, a inquietação em torno da gênese desses novos movimentos se reporta a que tipo de relação se estabeleceria entre o poder constituído, o povo e suas representações organizativas.

Já no início da década de 1970, a Igreja Católica, fundamentalmente por meio de seus segmentos ligados à Teologia da Libertação, destaca-se, criando inclusive organismos (O Conselho Indigenista Missionário em 1972 e a Comissão Pastoral da Terra, em 1975) voltados para o acompanhamento dos conflitos, dando assessoria e promovendo encontros entre os que eram ameaçados para organizar as formas de resistência. (MEDEIROS, 2014, p. 48)

Nesse contexto, os atores sociais rurais passaram por uma profunda mudança, transformando os referentes do movimento político tradicional em torno dos quais se articularam as ações coletivas no campo, que eram os camponeses e os trabalhadores assalariados rurais.

Durante muitas décadas de lutas por justiça social, além das organizações primárias dos povos do campo, houve a criação de inúmeros grupos organizados, cada um a seu tempo, como o MAST, principal marco de dissidência do MST no Pontal do Paranapanema, com algumas demandas mais específicas, valendo-se de diferentes estratégias, mas tendo em comum a luta pela posse da terra, como se pode verificar no estudo de (LIMA, 2006, p. 10).

O estudo sobre a origem do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MAST) em 1998, no calor das disputas e das defesas de idéias e concepções a respeito da luta social, das ocupações de terra, e as compreensões de estratégia e de tática de luta, nos motivaram a estabelecer o objeto de pesquisa. Nossas atenções foram direcionadas para a compreensão desse processo, o que nos possibilitou acompanhar de perto a fragmentação do movimento social e os efeitos práticos disso na configuração das organizações que em sua maioria passaram a compor o MAST, tais como: Movimento Terra da Esperança (MTE), Movimento da Paz Sem Terra (MPST), Movimento Unidos Sem Terra (MUST), Associação Brasileiros Unidos Querendo Terra (ABUQT), Movimento Terra Brasil (MTB), Movimento Terra e Cidadania (MTC), Movimento Sem Terra do Pontal (MSTP), Movimento Terra e Pão (MTP), Movimento Central (MC), Movimento Esperança Viva (MEV), Movimento da Paz (MP), Movimento dos Barraqueiros (MB), Movimento Sem Terra de Rosana (MSTR), Movimento Unidos pela Paz (MUP), Associação de Renovação Sem Terra (ARST), Movimento Nova Força (MNF), Movimento Terra Viva (MTV).

1.2 O Surgimento do MST

Como resultado e na esteira de tantos outros movimentos sociais do campo, que promoveram incontáveis ações concretas contundentes, surge, em 1979, com as ocupações processadas em propriedades no Sul do país, o que se considera o embrião do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST é o movimento que levou a termo as mais eficazes estratégias de luta do campesinato contra o *status quo* e a política repressiva que impera no meio rural.

Embora ainda de forma incipiente, os recentes movimentos sociais do campo que surgem no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 iriam adotar estratégias bem definidas, nessa nova trajetória, para que os atores sociais dos modelos reivindicatórios tradicionais tivessem um protagonismo de forma diferenciada dos modelos anteriores. Em meio ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, surgem movimentos em que as condições estruturais não conceberiam apenas um comportamento com viés político, mas com a visão social e a consciência do que esses movimentos representariam. Seria, assim, a busca por uma identidade, individual como sujeitos dessa ação e coletiva pelo que acarretaria no seio da sociedade, que se tornariam a fonte incontestada de sua representação social.

O movimento popular rural cresce e aparece. O MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – [...]realiza centenas de ocupações de terras, origina-se em acampamentos, luta pela obtenção da posse da terra em assentamentos criados pelo governo (ou reconhecidos por ele após a área já estar ocupada), cria cooperativas de produção e comercialização, funda escolas de formação para as lideranças, elabora cartilhas para as escolas de primeiro grau – em que discute o tipo de educação que deve ser dado aos filhos dos assentados e o perfil que devem ter os profissionais que trabalham com as crianças, etc. (GOHN, 1997, p. 304)

Torna-se necessário, portanto, considerar como esses novos movimentos sociais foram expressos nos setores rurais, pois as ações deveriam ser urgentes e intensificadas, até mesmo para se coadunar com as mobilizações da sociedade que enchiam as praças e avenidas clamando por democracia. Havia, também, uma necessidade de se alinhar com os vigorosos movimentos sindicais de várias categorias, mais notadamente dos setores metalúrgico e bancário, que tiveram início por volta de 1978, e até as robustas mobilizações de servidores

públicos no início dos anos 1980, em oposição ao regime ditatorial que persistia no poder, desde o golpe militar de 1964.

As mobilizações precedentes de ocupação de terras e de resistência, como as da Granja Macali e Brilhante, em 1979, e Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul, com apoio popular e da igreja, culminaram com a criação do MST, em 1984.

Em entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos em comemoração pelos 30 anos do nascimento do acampamento Encruzilhada Natalino, Antonio Cechin, articulador e um dos fundadores do movimento, explica:

...Na primeira **Romaria da Terra**, de 1978, que somou 500 participantes, nos demos conta de que, estávamos nos organizando, no Estado, como **Comunidades Eclesiais de Base**. Por isso, decidimos fazer o primeiro Encontro de CEBs, no seguinte ano de 1979, no colégio marista de São Gabriel, de novo sob o patrocínio de **São Sepé Tiaraju**.

Foi durante esta reunião que, em 7 de setembro de 1979 (dia da independência do Brasil), os membros das CEBs de **Ronda Alta**, presentes conosco em São Gabriel, saíram do convívio do Encontro para ir abraçar os companheiros da cidade de **Ronda Alta**, que acabavam de ocupar a **Fazenda Macáli**. Algum tempo depois, ocuparam também a **Fazenda Brilhante**. No Natal do mesmo ano, nós, que trabalhávamos com as CEBs urbanas, na cidade de Canoas, imitando os agricultores de **Ronda Alta**, ocupamos, para morar, as terras do **Matias Velho**. Nada menos que quatro mil pessoas criando a **Vila Santo Operário**, a **Vila Natal** e outras nos anos seguintes (www.ihu.unisinos.br).

O surgimento dos movimentos sociais rurais fez repensar as estratégias de luta sobre a terra, ou seja, a luta por um espaço que é reflexo de interações sociais, repletas de valores pessoais e coletivos, mas também históricos.

Se a terra for concebida como algo que vai além do conceito de bem material, então as lutas dos movimentos sociais rurais não têm apenas como base as demandas globais do cidadão, mas é o vetor de outras intencionalidades consubstanciadas sob novas formas de representações sociais, ainda que não desvinculado de sua essência material.

O movimento foi-se estruturando e se fortaleceu a partir de 1982, quando ocorreu a 5ª Romaria da Terra, em fevereiro, na cidade de Ronda Alta/RS, contando com o apoio substancial da Igreja Católica, que adquiriria cerca de 100 hectares de terra para a construção de abrigo para acomodar as famílias de camponeses acampadas sob condições extremamente adversas.

O resultado dos diversos encontros dos atores sociais do campo foi a realização do 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais, em 1984, na cidade de Cascavel no Paraná, onde, enfim, foi fundado o MST, contando com a participação dos diferentes matizes das classes oprimidas do campo como posseiros, dos pequenos agricultores, representantes do Movimento dos Atingidos por Barragens, dos Trabalhadores Sem Terra, etc. Com o lema “Sem Reforma Agrária não há democracia”, os eixos temáticos seriam a luta pela terra, a luta pela reforma agrária e a luta por mudanças sociais (MST, 2014).

O MST, desde sua origem, vislumbrou constituir-se um movimento autônomo, independente de articulações externas, no sentido de que seguiria seu rumo próprio, conduzido pela sua direção, apoiado pelo conjunto dos atores sociais do campo. A partir de então, o MST estabeleceu e intensificou a estratégia de mobilização para ocupação de terras.

O movimento visou a uma estruturação orgânica consistente, criando as condições básicas necessárias em torno das quais poderiam avançar para o atendimento de suas reivindicações por demandas as quais já não seriam apenas a posse da terra. A demanda pelo direito aos serviços de saúde e de educação para os trabalhadores sem terra e também para os

que se classificariam como 'povos tradicionais' faria parte da pauta de reivindicações que, junto com as demandas específicas de alguns outros grupos, como o dos Povos da Floresta, seria acrescida da 'agenda ambiental'.

Os assentamentos, via ocupações organizadas de grande mobilização de pessoas, surgiriam como uma estratégia ousada que visava à aceleração do processo de reforma agrária e que viria a desestabilizar o aparente clima de equilíbrio social, ainda sob o jugo do Regime Militar.

No caso de luta por terra, um marco dessa cultura política é a ideia de que o foco deve se dirigir sobre as terras improdutivas, portanto passíveis de desapropriação, tanto a partir de argumentos morais e teológicos, quanto legais, tendo por base o Estatuto da Terra. Um outro suposto é que as ocupações devem mobilizar o Estado para que ele intervenha e modifique essa situação. Como bem mostrou Sigaud (2000), acampar tornou-se uma linguagem voltada, antes de mais nada, aos poderes públicos, por meio do qual determinados grupos sociais expressam seu descontentamento e suas demandas. (MEDEIROS, 2014, p. 52)

A transição de um período pré-político dos movimentos sociais do campo, com ausência de organização clara, para uma organização altamente politizada e organizada, foi marcada por mudanças estruturais, com reflexos na distribuição material e social no meio rural. Portanto, o grande eixo mobilizador da ação coletiva, desde o período inicial da reforma agrária, foi definido por uma luta constante pela propriedade da terra. No entanto, essa ação coletiva ainda corresponderia ao resultado de atividades políticas internalizadas no movimento. Por essa razão, com a mudança de paradigma, intalaram-se as condições do insucesso do movimento rural tradicional, por malograr um projeto político associado ao desenvolvimento e ao 'Estado de Proteção'. Assim, os movimentos tradicionais do campo, que tinham como meta a luta pela posse da terra, ficaram em segundo plano pela nova interpretação dos movimentos sociais.

A partir de então, os movimentos sociais do campo, dentro dos quais havia diferentes visões, interesses e formas de organização, já não possuíam um único ponto que seria objeto de suas demandas, mas cada vez mais se firmavam em seus pontos de reivindicações, em torno de direitos básicos, dever do Estado, como segurança, saúde, e, o mais imprescindível destes, a educação.

No congresso que ocorreu em 1985, o MST, respaldado na sua posição autônoma, consolidou como estratégia a ocupação de terras, uma nova característica da luta, e com os lemas “Terra para quem nela trabalha” e “Ocupação é a Única Solução”, promoveu mobilizações em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul (MST, 2014). Na sequência desses acontecimentos, em todo o país dispararam as ações para as mobilizações de ocupação de terras, acampamentos e assentamentos rurais. O MST, então, tornou-se um movimento de proporções nunca antes registradas.

A Constituição Federal de 1988 abriu um campo de possibilidades para, enfim, estabelecer-se a tão desejada justiça social no campo. Em seus artigos nº 184 e 186, ficou assegurada a desapropriação de terras que não cumprissem sua função social, com as respectivas regras de desapropriação, constantes no artigo 184, e as suas finalidades, conforme esposto no artigo 186.

Apesar de em 1990 assumir, pela primeira vez, um presidente da república mediante eleições diretas, após 21 anos de um regime de exceção e de um governo eleito por via indireta, a orientação político-econômica é neoliberal. Nesse sentido, o governo eleito não se compromete com a mudança no quadro de exclusão social e miserabilidade dos atores sociais do campo, que ainda se fazia presente, por meio da negativa dos direitos básicos primários

como saúde e educação. Em 1994 e 1998, com a eleição e reeleição de Fernando Henrique Cardoso, o cenário de exclusão social permanece o mesmo.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra havia percebido que as políticas anteriormente estabelecidas, no final dos anos 1980, para as desapropriações de terras e a evolução da Reforma Agrária, não seriam as pautas prioritárias para os governos neoliberais que se sucediam. Sob essa ótica, foi realizado o 3º Congresso Nacional do MST, em junho de 1995, na Capital Federal, com a presença de expressivo número de seus delegados que vieram de diversas partes do país, mas também, com a recém-criada Via Campesina, no ano de 1993, contando com a participação de delegados das Américas e Europa (MST, 2014).

A partir desse 3º Congresso o Movimento dos Sem Terra ampliou sua visão, entendendo que para o atendimento dos homens e mulheres do campo, bem como para mitigar os problemas de inchaço das cidades que sofriam os impactos do êxodo rural pela busca de emprego e renda, não seria suficiente tão-somente a luta pela implantação definitiva da Reforma Agrária. O declínio do movimento sindical tradicional e camponês, juntamente com o surgimento de questões ambientais e territoriais como eixo unificador de novas formas de organização e mobilização rural, corroboraria essa hipótese. Nesse momento, a qualidade de vida no campo, a produção e oferta de alimentos com preços acessíveis e sem risco para o consumo passariam a fazer parte da pauta de reivindicações. Porém, não apenas isso. Com a magnitude do evento, e com a participação de 22 delegados estrangeiros, a agenda ambiental entrou definitivamente na pauta do MST.

A autonomia dos movimentos sociais, quando no máximo se poderia admitir apoios, é um fator fundamental para trazer a disputa ao teatro local onde se consumam as relações econômicas e socioculturais. Assim é que, para os movimentos atuais, as demandas, de forma geral, apontam para uma disputa permanente pela liderança e poder local, às vezes gerando rupturas internas. Portanto, essa é uma condição que é capaz de gerar movimentos que não apenas veem em seus membros uma situação sócio-política comum, embora reúna um conjunto de habitantes diferenciados entre si do ponto de vista produtivo e trabalhista, mas se baseia principalmente em elementos socioculturais.

É interessante marcar o quanto ganhou espaço o reconhecimento de particularidades de determinados grupos: a categorias que se viabilizam no início dos anos 1980, como seringueiros, atingidos por barragens, quebradeiras de coco de babaçu, acrescentaram-se quilombolas, raizeiros, ribeirinhos, pescadores, habitantes dos fundos de pasto e uma enorme gama de identidades locais. (MEDEIROS, 2014, p. 59)

Podem ser observadas certas características desses novos movimentos sociais rurais, como por exemplo, a abertura de espaços para a inclusão e o diálogo entre os diversos atores, a fim de controlar os recursos e estabelecer liderança. Esta ligação com o território não pode ser desvinculada das questões culturais e sociais do mundo rural, portanto, essas questões estão intimamente ligadas a uma disputa em que a identidade local está no tabuleiro de operações. Dessa forma, caracterizam-se por abrir espaços para o debate local, politizando democraticamente os processos de desenvolvimento rural. Esses atores sociais do campo estabelecem limites internos e geralmente classificam o que vem de fora como uma possibilidade de ameaça.

Além dessas características, pode-se dizer que trata-se de um novo ciclo de movimentos sociais, em que as organizações camponesas estão conseguindo ir além das influências político-partidárias. Eles demonstram possuir um eficiente grau de coordenação entre si e, acima de tudo, conseguem estabelecer os objetivos comuns para colocar em prática suas reivindicações, de tal maneira articulados que mantêm preservadas suas identidades próprias.

Ao mesmo tempo, veremos como nos movemos de uma organização estrutural de um tipo de sindicato classista para outros que são caracterizados por questões socioculturais emergentes - identidade, gênero, sustentabilidade, proteção ambiental - e cujas áreas de ação tendem a ser local (CORRÊA, 1999).

Outra concepção dos novos movimentos sociais é a defesa resoluta dos recursos naturais que pode ser expressa através dos confrontos que visam a interromper as ações inconsequentes contra o meio-ambiente, mediante ações coletivas em que questionam de maneira veemente o avanço da indústria de alta produção no campo e denunciam esse modelo de crescimento e seus efeitos nocivos não apenas para os povos do campo, mas também para toda a sociedade. Essa visão social holística tem sido uma preocupação dos atores sociais do campesinato e vem permeando as estratégias dos grupos organizados do campo.

Contudo, resta verificar como as diferentes estratégias de comunidades e movimentos frente ao problema ambiental estão associadas à preservação, valorização e utilização produtiva e correta dos domínios territoriais. Portanto convém observar, mais acuradamente, para deslindar quais interesses estão postos nessas ações, e descobrir até que ponto a conexão específica que esses atores têm com o ambiente é verdadeiramente legítima, ao tomar posições para estabelecer alianças e manter uma organicidade social comum em defesa de direitos, ou, de outra forma, simplesmente postular entrar em conflito com a propriedade objeto da questão.

A disputa pela posse da terra no Brasil sempre foi, e ainda hoje é, uma luta de classes na qual de um lado encontram-se o poder econômico e político dos grandes grupos e empresários, que se beneficiam do aparelhamento do Estado e com representação atuante de políticos no Congresso Nacional que se articulam para fazerem valer seus interesses e, de outro lado, está o camponês, desprovido dos mais básicos direitos sociais, completamente desassistido pelo Estado, objeto de exploração histórica pela desqualificação de sua mão-de-obra e pela educação de baixa qualidade ou a falta total de oferta de escolarização.

Hoje, assistimos a um processo agudo de criminalização dos movimentos sociais e de fortalecimento das forças reacionárias, em especial da oligarquia rural associada ao agronegócio, com retrocessos na reforma agrária, nos direitos dos trabalhadores do campo e na preservação ambiental, no bojo do desmonte do Estado.

1.3 Movimentos sociais do campo e a luta pelo direito à educação

A partir de 2003, observou-se a proposição de políticas educacionais que modificaram positivamente a concepção da educação no campo no país, ampliando seu foco inclusivo. Há bons exemplos de sucesso na condução da política da Educação do Campo, porém há muitas outras demandas ainda a serem equacionadas, que passam pela política educacional em sentido mais amplo, pelas abordagens pedagógicas apropriadas, pela formação de professores e demais profissionais da educação para lidarem com questões específicas do campo, englobando dimensões extraescolares e aspectos sociais, filosóficos, éticos, concepções culturais diversificadas, condições econômicas, entre outros fatores. Nesse sentido, não se pode considerar os resultados positivos como paradigmas ou constituírem-se, esses resultados, em dogmas como se fossem soluções perfeitas para serem prescritas para todo o sistema direcionado à Educação do Campo.

O histórico processo hegemônico que sobrepõe os interesses cidadãos em detrimento das necessidades básicas dos povos do campo produziu distorções em vários segmentos estruturais, porém mais dramaticamente na área da educação. Não que se possa considerar de forma genérica que a oferta de educação em um país de dimensões continentais, desigual e polarizado como o Brasil e desde sempre dominado pelas oligarquias rurais, seja um bem

facilmente acessível aos mais desfavorecidos. Se nos centros urbanos as demandas por educação ainda apresentam defasagem significativa, fora dos centros urbanos essa constatação atinge níveis críticos. Quanto à oferta da educação no campo, Moreira (2014, p. 39) assinala que:

Há oferecimento apenas das séries iniciais do Ensino Fundamental, com cerca de 80% das turmas com ensino multisseriados com professores unidocentes pouco qualificados e mal remunerados. A distorção idade-série envolve 50% dos estudantes, atingindo até 64,3% no segundo segmento do Ensino Fundamental. Na faixa etária de 15 a 19 anos, 21,7% dos jovens não concluíram o equivalente às quatro séries iniciais do ensino básico e 66,7% não completaram os oito anos de escolaridade obrigatória.

Esse cenário exige uma resposta das políticas educacionais, destacando não apenas a expansão de unidades escolares nas zonas rurais, mas especialmente a formação de professores para uma educação no campo, do campo e para o campo, dado que a realidade do campo brasileiro é totalmente diferenciada do meio urbano.

Quando refletimos a respeito da relação entre o campo e a cidade, a percepção que vem à mente é, ao invés de uma relação de 'ganha-ganha', uma relação de 'perde-ganha'. O campo é o ambiente em que todos os seus valores são subestimados e sua (sub)existência está intrinsecamente arraigada na dependência direta das necessidades da cidade.

Refletir sobre a relação entre o campo e a cidade é observar que a cidade é o centro onde se realizam os acontecimentos relevantes, onde se conquistam os feitos pessoais, onde a humanidade se desenvolve e dita as regras que irão nortear a vida em sociedade. Portanto, exerce um papel de comando, ditando normas e comportamentos a serem seguidos, buscando a todo custo serem atendidas as suas muitas e variadas demandas e necessidades.

Quando se retrata o ambiente rural buscam-se nas mais das vezes definições por diferentes enfoques e dimensões, e, em grande parte desses olhares, o mundo rural é descrito pela visão do mundo natural: das áreas de produção, do espaço para desenvolvimento do agronegócio e, mais recentemente, do ecoturismo, entre outros conceitos e definições.

Cabe destacar que, apesar das constatações sobre os novos rumos das mudanças que vêm ocorrendo no mundo rural, segundo Carneiro (2012), a atividade agrícola ainda é tomada como referência para qualificar “o espaço rural” tanto para afirmar o seu fim quanto para definir os seus novos parâmetros dentro de sua especificidade.

No que tange à relação campo e cidade, as ponderações teóricas que refletem o contexto do campo e da cidade dialogam com diversas questões: contexto histórico sobre a modernização agrícola em face da industrialização, a questão da territorialidade, questões referentes aos ambientes, ao acesso à educação, ao acesso à informação, à infraestrutura, à moradia e a diversos outros aspectos bem distintos no mundo rural e urbano. Porém o grande estigma é a conceituação do rural como atrasado em relação ao urbano como desenvolvido e provedor de oportunidades, estímulo para o êxodo rural. Com isso, é constante o entendimento de que são necessárias mudanças, o que confirma a dominação hegemônica da cidade sobre o campo.

A política vigente inferioriza o campo, vê o camponês como atrasado, não moderno e dependente do urbano. A "integração" proposta é falsa. Verifica-se que a tecnologia do campo está somente a serviço da produção agrícola patronal. Não há interesse por uma tecnologia voltada para a agricultura familiar. É o movimento social do campo que, enfrentando todas as dificuldades possíveis, propugna por uma tecnologia adequada. Este propósito está vinculado a uma educação de qualidade, mas específica do meio rural, voltado para o contexto do campo. (FERNANDES, 1999, p. 10)

Essa dominação ainda hoje é um fato marcante, apesar das várias ações de resistência do setor rural. Neste sentido, é apropriada a reflexão sobre a questão do território, referente às cadeias de produção no campo, em que impera uma concepção voltada à lógica dominante da propriedade privada e controle da terra através de dois processos que se articulam: "a territorialização do monopólio e o de monopólio do território". De acordo com Oliveira (2010), a articulação desses processos ocorre de forma diferenciada nos diversos setores do campo, como por exemplo, o setor de grãos, onde os grandes monopólios - ADM, Cargill, Bunge, LDC, etc.- não produzem os grãos que monopolizam, ao contrário dos setores da silvicultura e sucoenergético. Devido ao processo de monopolização do território, para a produção e comercialização dos produtos, afirma Oliveira (2010) que há uma aliança de classe entre a burguesia mundial e a burguesia agrária brasileira, que pode ou não ser também proprietária de terras. Este processo também ocorre nos demais setores da agropecuária brasileira e mundial, como aqueles dos diferentes tipos de carnes, leite, citrícola, café etc. Logo, a presença de empresas e/ou estrangeiros produzindo diretamente nestes setores no Brasil, sempre existiu, porém, nunca foi interpretada como significando qualquer ameaça à segurança da pátria, mesmo porque o capital mundial, inclusive com presença de empresas igualmente mundiais, controla a economia brasileira.

Essa contextualização de diversidade entre a cidade e o campo, e a sua forma de ocupação, se consolida na patente negação de direitos dos sujeitos do campo que são destituídos dos padrões mínimos de condições de vida, trabalho e moradia em seu local de existência, com a quase total falta de políticas públicas para o desenvolvimento de uma vida digna.

Embora a Constituição Federal afirme no seu Artigo 6º que " São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, Constituição Federal,1988), na prática esses direitos raramente estão acessíveis ao povo campestre.

Assim como os demais serviços básicos de assistência à população rural, que historicamente foram negligenciados pelo poder público, destacamos a educação como direito fundamental e sempre negado. As más condições de infraestrutura e as longas jornadas para chegar às unidades escolares são alguns dos exemplos das desigualdades da educação nas áreas rurais. Durante anos, os movimentos sociais trouxeram questionamentos e estabeleceram estratégias a fim de garantir a oferta regular e de boa qualidade da educação com a cobertura territorial que o campo demandava.

Portanto, em uma análise superficial, pode-se dividir, a grosso modo, as variáveis que interferiam, como ainda hoje interferem, na oferta do ensino nos municípios situados nas áreas metropolitanas ou predominantemente urbanas - supostamente estruturados para esse fim - e o ensino fornecido nas cidades interioranas, nos municípios situados nas áreas predominantemente rurais e, mais especificamente, nas escolas do campo.

Fazendo um simples comparativo das escolas rurais com as escolas que atendem as comunidades periféricas dos grandes centros, atualmente, o que se pode observar, em primeiro plano, nas escolas urbanas, é a inegável facilidade de acesso. Quando os equipamentos escolares não são construídos no seio das comunidades ou dos conjuntos habitacionais, por possuírem uma grande clientela que assiste nas periferias, há sempre a possibilidade de acesso a outras unidades que se localizam em centros de bairros, sem que isso cause maior transtorno. Além da rede pública, a oferta de instituições privadas também é mais ampla no meio urbano, constituindo mais uma opção para aqueles que possuem capacidade financeira para arcar com as respectivas custas, indistintamente de mais ou menos qualidade.

Sabemos que os grandes centros urbanos e as áreas periféricas das metrópoles apresentam problemáticas específicas, diferentes da realidade das áreas rurais, que também impactam o acesso e a permanência na escola. Dentre as quais destacamos a violência urbana e o domínio de comunidades por facções criminosas transformando-as em áreas de risco constante, afetando milhões de moradores e impactando negativamente o cotidiano das escolas. Assim, o fato dessas comunidades, hoje em constante situação de conflito armado, possuírem escolas de 'fácil acesso' não assegura a frequência, devido ao risco real à vida e segurança de alunos e professores.

Ainda falando de acesso e permanência e não de qualidade, quanto às escolas situadas nas áreas rurais, o difícil acesso é a variável mais patente e observável para determinar o ingresso e a permanência nas unidades escolares. Mas não é apenas esse fator que obstaculiza o prosseguimento dos estudos e da aquisição de conhecimento dos jovens do campo.

Os telejornais noticiam diuturnamente as verdadeiras odisséias enfrentadas pelos estudantes no caminho de casa para a escola e vice-versa. As longas distâncias feitas a pé ou de barco, com grande exposição ao risco, com estradas esburacadas, enlameadas, pontes precárias que não possuem mínimas condições de serem via de acesso às escolas, são parte da história de vida das crianças e dos jovens do interior, considerando-se obviamente a diversidade dos inumeráveis ambientes rurais.

Outros dois componentes do quadro de desescolarização no campo que evidenciam a ausência de políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência nas escolas referem-se ao desconhecimento sobre o valor da educação e a questão do trabalho infantil. A falta de esclarecimento e, conseqüentemente, de interesse pelo conhecimento formal a ser adquirido nas salas de aula, fruto de históricos processos de exclusão, não mobilizam as famílias, assim como, até recentemente, não responsabilizavam as autoridades municipais na perspectiva de incluírem as crianças e os jovens nas escolas. O outro fator preponderante para a ausência das crianças e jovens nas escolas é o econômico, pois a necessidade de suporte de mão-de-obra das crianças e dos jovens nas tarefas do campo faz com que a escola seja uma opção secundária, ainda nos dias atuais.

Mais que nos centros urbanos, o fator econômico quase se confunde com a própria sobrevivência da família, e, em certos casos, dependendo da estrutura familiar, considera-se uma extravagância encaminhar as crianças para as escolas.

Em suma, superficialmente tratando do tema, as variáveis que influenciam no acesso e permanência de crianças e jovens nas escolas públicas são: 1) nas áreas urbanas: estrutura familiar, influência do ambiente, áreas de risco; 2) nas áreas rurais: longas distâncias, difícil acesso, desinteresse dos responsáveis e fator econômico.

Entretanto, cabe destacar que tais fatores podem e devem ser superados pela adoção de políticas públicas que assegurem, de fato, condições para as famílias, sejam residentes na zona rural ou urbana, encaminharem seus filhos à escola, garantindo o acesso e a permanência, até a conclusão da escolarização obrigatória.

1.4 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Educação em Marcha

Durante as muitas mobilizações dos atores sociais do campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra apercebeu-se que seria condição imprescindível para a continuidade de suas demandas incluir a educação na sua pauta como uma das estratégias para ser bem sucedido em suas empreitadas. A luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos quanto para entender a conjuntura política, econômica e social. Assim, para o MST, a educação tornou-se prioridade do Movimento, pois a defasagem da educação rural era absurdamente grande em relação à educação urbana, tendo como fatores impactantes as questões geográficas, a dispersão populacional, e, quando em movimento em suas campanhas, a falta de estrutura para atender a essa demanda especial.

Diante das condições que se apresentavam, em meio às mobilizações por ocupação de terras improdutivas, foram, então, criadas pelo Movimento as escolas itinerantes. A princípio as escolas itinerantes só atenderam as demandas de alfabetização dos adultos, mas, posteriormente, iriam atender as grandes necessidades de instrução das crianças e jovens, lançando mão de educadores do próprio Movimento. Debaixo das conhecidas 'lonas pretas', que eram os barracos montados em primeiro lugar nos acampamentos, as escolas itinerantes davam uma demonstração clara de que a educação tinha assumido um lugar de primazia entre as estratégias do Movimento (MST, 2014).

Essa realidade se constituía um desafio monumental e, para a diminuição do atraso na escolaridade, a implementação de medidas concretas seria uma organização, ainda que incipiente, para prover os atores sociais do Movimento com os elementos básicos de educação. Seria a solução para a defasagem de grandes proporções, com ações de curto prazo, mas sendo necessariamente pensada e a ser resolvida a longo prazo.

Seria essa então uma alternativa educacional relevante, dadas todas as características que compunham a rotina do Movimento, em que a itinerância fazia parte da vida de seus atores, que, em grande parte, jovens e adultos, eram iletrados, e as crianças não tinham acesso à rede regular de ensino.

É fundamental conhecermos os princípios desenvolvidos pelos movimentos sociais no que toca à luta Por Uma Educação do Campo. Suas bandeiras, projetos, perspectivas e utopias. A formação política dos trabalhadores e a valorização da consciência social são alguns dos desafios. Nesse sentido, a produção do conhecimento histórico pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo, da fome e a falta de projetos emancipadores para / com homens e mulheres do campo. [...]

Entendemos que a luta por uma educação do campo, incorpora a ocupação como uma das estratégias utilizadas pelos movimentos sociais. Luta popular de resistência coletiva em defesa de seus ideais, aprendizagens e construção política. O coletivo, nessa conjuntura, pode ser libertador. (BICALHO, 2018, p. 83-84).

Em julho de 1997, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelos movimentos sociais do campo, contando com as parcerias da Universidade de Brasília, da CNBB entre outros, e do segmento de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), precedendo a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e lançando as bases para sua realização. Ressalte-se que o MST já vinha desenvolvendo ações com o firme propósito de levar aos homens e mulheres do campo um mínimo de conhecimento, ressaltando a importância que o movimento dá à escolarização pois, mesmo sob as mais adversas condições, contando às vezes com a possibilidade de confrontos violentos, a educação das crianças, jovens e adultos não era abandonada, mas constituía-se uma bandeira de luta:

O 1º Enera se constituiu num espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, e também um espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo em condições dignas. Também trabalhou uma proposta educacional que considerasse a especificidade, diversidade e a perspectiva de projeto defendido por estes sujeitos. (MST, 2015)

A partir das mobilizações dos grupos sociais do campo, notadamente através das ações de enfrentamento do MST e de suas conquistas, foi sendo construída a concepção de Educação do Campo que, posteriormente, orientou uma série de legislações. Assim, efetivou-

se a construção de uma política de atendimento educacional aos povos do campo, avançando de uma ótica educacional baseada apenas no que seria concebido no esteio dos movimentos sociais para uma perspectiva da inclusão social dos homes e mulheres do campo, especialmente após a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo¹, realizada em 1998, um marco que lançou as bases para a atual concepção da Educação do Campo. No texto base, o documento gerado, como resultado da Conferência, previa, no seu item 37:

A situação predominante hoje no meio rural brasileiro não deve ser entendida como uma contingência ou uma circunstância inevitável do atual momento histórico mundial. Ela é uma opção política de nossos governantes e, como tal, passível de mudanças. Nosso grande desafio é vincular a educação, desde as nossas tímidas experiências alternativas, com um grande e massivo projeto de crítica às escolhas já feitas, e de construção de novas opções para o desenvolvimento (também *modernizador*) de nosso país. Buscar delinear o que seria a proposta de uma *escola do campo*, é participar deste processo de transformação. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 24)

Portanto seriam essas as condições basilares lançadas para criar a possibilidade de um projeto de educação para o campo que pudesse ser a estratégia para atender as necessidades prementes do setor educacional na área rural. A proposição seria garantir o acesso de jovens das zonas rurais à educação de qualidade, através da disponibilização de opções educacionais relevantes que promovessem a interface da educação ao desenvolvimento econômico e social do mundo rural, respeitando e valorizando a cultura e a história dos povos do campo. Nesta proposição, para que a expansão da cobertura educacional fosse alcançada seria necessária a alocação eficiente dos recursos materiais, com a construção de novas unidades escolares, a melhoria da infraestrutura das já existentes, qualificação e contratação de professores, com base na adoção de políticas públicas direcionadas à população campesina, e com um projeto político-pedagógico que atendessem as especificidades do campo.

A reflexão da professora Roseli Caldart, no artigo "A escola do campo em movimento", publicado em 2003, deixa transparecer como, naquele momento, eram avaliados os resultados das mobilizações no campo. No trabalho são elencados pontos de referência e inferência, a fim de responder às seguintes inquietações, para a continuidade das ações em prol de uma educação básica do campo: i) que escola está sendo produzida pelo movimento social do campo em nosso país? ii) qual o lugar da escola na dinâmica de organizações e movimentos que participam da luta por um novo projeto de desenvolvimento do campo?

O objetivo deste texto é dar continuidade à reflexão e ao debate sobre a Educação Básica do Campo, e em especial sobre as escolas do campo e como se inserem na dinâmica das lutas pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo, e de país. Para isto precisamos ter presente e reafirmar três idéias-força que nos acompanham desde a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998. As idéias são as seguintes: 1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. 2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele

1 Evento que contou com a parceria entre a CNBB, os MST, o UNICEF, a UNESCO e a UnB.

participam. 3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2003, p. 61).

A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo teve lugar na cidade de Luziânia/GO, no período de 2 a 6 de agosto de 2004, após diversas outras atividades e encontros realizados na persecução dos pontos estabelecidos na I Conferência, como fundamentais para a implantação de educação do campo com qualidade. O evento, com a temática 'Por Uma Política Pública de Educação do Campo', foi bem mais amplo e contou com a participação de vários atores sociais, dos movimentos sociais do campo, de organizações não governamentais, de organizações sociais, de secretarias estaduais, de secretarias municipais de educação, e de representantes de outros segmentos. Cabe destacar, que nesse momento a conjuntura política era favorável às demandas dos movimentos sociais, devido a eleição em 2002 de Luís Inácio Lula da Silva para a Presidência da República.

A 'Declaração final' emitida pela Plenária da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo denuncia os graves problemas da educação do campo e do modelo de vida dos povos do campo. No mesmo texto, defende o espaço do campo como local de existência e demandas por políticas públicas para a população rural e apresenta os argumentos que se contrapõem à hegemonia do latifúndio e ao ataque do agronegócio, com a sustentação dos seguintes termos:

- 1) a realização de uma ampla e massiva reforma agrária e demarcação das terras indígenas;
- 2) o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa;
- 3) as relações e condições de trabalho que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores rurais;
- 4) a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
- 5) o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e o combate a todas as formas de discriminação e desigualdades fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- 6) a articulação campo e cidade e o local e o global.

No setor rural, o isolamento, o uso de trabalho infantil para a geração de renda familiar, o baixo nível educacional dos pais são fatores que provocam um impacto negativo sobre as crianças e o seu acesso à escola. Os problemas da educação do setor rural são causados principalmente pela ausência de ações do poder público, o que determina a baixa cobertura, a falta de qualidade e a oferta de uma educação que não responde às necessidades sociais do campo. Com tal configuração, a educação não é um elemento de transformação, o que se reflete na pobreza, desemprego e na violência ainda vigentes em muitas áreas rurais do país. Somem-se a essas dificuldades a fragilidade da capacidade institucional dos municípios e a pouca demonstração de interesse na solução de problemas, a opção pelas classes multisseriadas² e pela nucleação³.

² As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes, muito utilizadas nas escolas em áreas rurais.

Para atingir metas satisfatórias para a educação do campo, seria preponderante estabelecer um esquema de gestão educacional descentralizada, democrática e participativa, incorporando o princípio de alianças estratégicas entre instituições educacionais, bem como entre os diferentes setores da sociedade civil, em diversos níveis. Conforme registra Arroyo (1999, p. 10).

Há uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma "educação básica *do campo*", portanto com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das professoras, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos.

O II ENERA ocorreu entre 21 a 25 de setembro de 2015, também na cidade de Luziânia, em Goiás, com a devida avaliação da condição atual da educação do campo, transcorridos dezoito anos da edição do 1º ENERA. O evento contou com a participação de representantes dos diversos segmentos sociais e dos atores dos movimentos sociais do campo, inclusive com representantes do governo federal, em torno da pauta da Educação do Campo. Cabe ressaltar que entre o primeiro e o segundo ENERA houve uma enorme evolução na educação do campo, especialmente a partir de 2003, com os governos do PT, entretanto em 2015, já se anunciava grave crise política-institucional que ameaçava a continuidade das propostas inclusivas e democratizantes, então em curso, na educação.

Nesse cenário, despontavam flagrantes problemas no campesinato brasileiro e começava um ciclo de baixo desempenho econômico, maximizado pela instabilidade política que afligia o país. Dentre os temas tratados no II ENERA destacam-se a mercantilização da educação brasileira, a produção de alimentos saudáveis, o meio-ambiente, preocupação quanto à ação dos grandes grupos econômicos na formação das crianças, a necessidade da reconstrução do processo educativo no campo, que em 2015 já registrava um movimento excessivo de fechamento das escolas em áreas rurais:

"Segundo os dados disponíveis do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos últimos 15 anos, mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural. É uma média de oito escolas rurais fechadas por dia em todo país. Como se não bastasse, há uma grande compra de instituições educacionais por grandes grupos empresariais e a influência cada vez mais visível de empresas do agronegócio em linhas pedagógicas de escolas e universidades", aponta Divina Lopes, integrante da direção nacional do MST.

[...] "Exigimos a construção de 300 novas escolas em áreas da Reforma Agrária, além de mais 100 Centros de Educação Infantil e a garantia de mais 30 Institutos Federais dentro de áreas de assentamentos", completa Divina (www.mst.org.br).

Esse depoimento é corroborado pelos dados apresentados na Tabela 1. Sabemos que são muitos os fatores que causaram essa retração, que não se refere apenas ao número de escolas, mas atinge também o número de matrículas.

³ Modelo de organização do ensino no meio rural, agrupando as comunidades escolares em escolas que funcionam como núcleos em uma região considerada, visando à minimização dos custos e desconsiderando a distância desses núcleos do lugar de moradia dos alunos.

Tabela 1. Número de matrículas e escolas da Educação Básica

Ano	Localização	Nº Escolas	Número de escolas de acordo com o nº de matrículas		Nº de Matrículas
			Com até 50 alunos	Com mais de 50 alunos	
Total 2013		190.706	50.764	139.942	50.042.448
2013	Rural	70.816	39.807	31.009	5.970.541
2013	Urbana	119.890	10.957	108.933	44.071.907
Total 2012		192.676	54.083	138.593	50.545.050
2012	Rural	74.112	42.866	31.246	6.078.829
2012	Urbana	118.564	11.217	107.347	44.466.221
Total 2007		198.397	64.641	133.756	53.028.928
2007	Rural	88.386	52.700	35.686	6.997.319
2007	Urbana	110.011	11.941	98.070	46.031.609
Total 2003		211.933	72.496	139.437	56.832.709
2003	Rural	103.328	61.112	42.216	7.965.131
2003	Urbana	108.605	11.384	97.221	48.867.578

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

Notas: 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2) Escolas em atividade com uma ou mais matrículas.

A abordagem desses desafios implica uma mudança no modelo, uma vez que a simples transposição dos conceitos da escola urbana para a aplicação na escola rural não funciona necessariamente. São realidades marcadamente diferenciadas e, por essa razão, a alternativa deve ser a maior flexibilidade do projeto pedagógico das escolas do campo, com adoção de modelos educacionais que introduzam uma perspectiva personalizada. Nesse sentido, é necessário que seja respeitada a característica do ambiente no qual está inserida, em regime de colaboração, com acesso a bons materiais didáticos que permitam a evolução gradual do processo de aprendizagem dos alunos, e a valorização dos laços com a comunidade através de projetos de desenvolvimento local. Destacamos, ainda e principalmente, um fator fundamental: a formação de educadores e educadoras com o perfil específico para atuar nas comunidades do campo.

Nesse sentido, apontamos para a centralidade da implementação de políticas educacionais voltadas para a construção de propostas de formação de professores para a educação no campo e para o avanço na legislação efetuado a partir de 2003. Dentro dessa política, destacamos, os cursos de licenciatura em educação do campo de que trata esse trabalho.

2 CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os movimentos sociais são caracterizados por atuarem a partir de confrontos de interesses, em que se busca o equilíbrio ou mudanças nas relações sociais, no mundo do trabalho e em outros segmentos, via de regra, estruturais da vida social, política e econômica para a garantia de direitos que sejam perenes, inclusive visando à estabilidade de gerações futuras. São ações coletivas que questionam a injustiça do sistema político-social vigente e, dentro desse contexto, a educação assume um papel fundamental nas políticas públicas, ampliando seu caráter inclusivo e democratizante.

Neste sentido, a constatação de que os resultados apresentados pelas Instituições Federais de Ensino são diretamente proporcionais à política de investimento em educação, foi objeto de enorme preocupação a edição da Emenda Constitucional 95/2016 que congela os gastos públicos, afetando especialmente a área social. É fato que as instituições educacionais, para apresentarem um bom desempenho, requerem infraestrutura adequada, instalações dotadas de laboratórios, organização curricular que possibilitam e incentivam ações de pesquisa, boa remuneração e formação profissional qualificada. Nesse sentido, é evidente que a Educação necessariamente depende de fontes de financiamento garantidas e contínuas. Porém, ao contrário, quando as políticas públicas para aplicação de recursos na área da educação não são priorizadas são gerados resultados muito aquém do necessário, criando distanciamento entre as diferentes possibilidades de aprendizagem, acirrando as já imensas desigualdades sociais e educacionais que marcam a dualidade educacional do país.

As propostas de escolarização em movimentos sociais são analisadas dentro do quadro de conceituações desenvolvidas frente às recentes transformações nas demandas dos setores subalternizados da sociedade. Muitos dos estudos realizados a respeito do tema concordam que os novos movimentos sociais desafiam as categorias clássicas de estruturação do pensamento, apoiando-se em uma concepção que visa à emancipação.

A resistência à posição hegemônica dos setores estruturados requer esforço e organização e, a partir dessa perspectiva, o que deve estar bem consolidado é o objetivo comum e a certeza das condições necessárias para alcançar esses objetivos. Dentre os componentes dessa condição, que agregam valor, destacamos os saberes da vivência diária e a luta pelo direito a um 'saber escolar', que supere o caráter meramente reprodutor e adote uma perspectiva emancipatória, e seja capaz de prover as possibilidades para a aquisição de uma atitude militante. Essa atitude militante requer, por sua vez, comprometimento dos atores sociais e as habilidades necessárias para a mobilização do grupo de interesse para tomada de posição política e para a expressão de suas reivindicações no espaço público. É um saber-fazer específico que será colocado em prática na cena política e no meio social (MAAR, 2017).

São processos de aprendizagens as quais serão adquiridas e aprimoradas no exercício da militância. Assim, conforme Maar (2017) as condições propostas nos cenários dos confrontos de interesses antagônicos geram a consciência da organização social, transformando a prática em elementos educativos que criam alternativas formativas, fortalecendo a noção de pertencimento, baseada na luta coletiva e na solidariedade. Portanto, gerar uma condição de aprendizagem, a partir da perspectiva de educar para além dos muros da escola, produzirá a conscientização de compromisso com o todo, em que a subjetividade não se anula, mas está a serviço do coletivo.

Alguns movimentos sociais e organizações não-governamentais (ONGs) estão rompendo com a visão unilateral construída ao longo desses 500 anos. Nos movimentos de resistência cultural os camponeses/as assumem uma outra dimensão. Tornam-se sujeitos históricos de uma nova ordem que se baseia em três princípios básicos: a solidariedade, a partilha e a luta. Tais movimentos ainda sobrevivem diante da avalanche de questionamentos realizados pela mídia e pelo marketing governamental a fim de desqualificá-los. (NASCIMENTO, 2004, p. 185).

A questão da má qualidade de vida, dos riscos sociais, do desinteresse do Estado pelas demandas do povo do campo desaguam inexoravelmente no mar da pobreza extrema, na geração da violência, no aumento do abismo social. Esses problemas são mais sérios para grupos populacionais mais vulneráveis, especialmente para crianças e jovens, mais distantes dos centros mais urbanizados. Essa população negligenciada nem sempre reúne as condições de organização ou, quando organizados, não possuem a força necessária para fazer valer suas reivindicações, e sua vulnerabilidade social os expõe a situações críticas de violência. Nessas situações de fragilidade, com notório desequilíbrio de forças, é necessária a interveniência providencial do setor público, tanto em ações de repressão ao agressor quanto cumprindo sua função de Estado regulamentador e regulador das políticas públicas que incidam como moderadoras de conflitos, definindo os parâmetros legais, delimitando direitos e criando regras de convivência. Entretanto, dado que o Estado não é neutro, mas, via de regra, representa os interesses sociais hegemônicos, as lutas dos movimentos sociais são imprescindíveis para que os interesses dessas populações vulneráveis sejam considerados nas políticas públicas.

Então, sendo a educação um dos pontos de reivindicação mais sensíveis das populações rurais, para implementar as diversificadas ofertas educativas é necessário que as autoridades das respectivas instâncias de governo e educadores venham desenvolver um diagnóstico da situação de cada setor, que deve incluir a identificação e as características do público-alvo de cada região. Esse diagnóstico deverá priorizar a identificação do problema para definir os modelos que irão solucionar as necessidades educacionais encontradas. É necessária a formulação de objetivos do plano de ação, instituindo metas de curto, médio e longo prazos, visando à expansão da cobertura da rede escolar e a um ensino de qualidade, resultante de um processo que seja eficiente.

Neste sentido, a Educação do Campo não pode prescindir de uma lógica de segurança e das garantias legais que respaldem os agentes institucionais financeira e politicamente para fazer cumprir as políticas para alcance das metas educacionais gestadas para a área rural.

2.1 Movimentos Sociais e a Legislação na Perspectiva da Educação do Campo

A promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro 1988, assegurou na letra da lei a cidadania a todos os brasileiros, sem discriminação, instituindo a educação como direito subjetivo. Entretanto, a sequência de três governos de orientação neoliberal, eleitos em 1989, 1994 e 1998, adia a construção de um arcabouço consistente de normas, regulamentos, leis que asseguram o direito à Educação do Campo, que vem a ser conquistada a partir das mobilizações dos grupos sociais organizados do campo.

Atualmente, na política educacional brasileira, já é possível visualizar avanços das propostas para a Educação do Campo, fruto da luta por um projeto contra-hegemônico de educação, arduamente conquistado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), já em seu artigo 1º, indica que: a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar,

na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Tal definição é consoante com os objetivos contidos nos artigos 205 e 206, da Constituição Federal de 1988, que determina que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e assegura a obrigatoriedade do fornecimento da Educação de qualidade a todos os povos do campo (BRASIL, 1996). Assim, para que haja a prestação de uma educação de qualidade, a LDB estabelece:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Cabe destacar que a LDB utiliza o termo 'rural' ao referir-se à população, à localização e à vida no campo, dentro de uma concepção historicamente construída de inferiorização da educação escolar no meio rural, vinculada à educação "no" campo ministrada de forma descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Assim, como explicitou Bicalho (2011, p. 2): "A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais que uma simples nomenclatura". Esse posicionamento reflete o pensamento das categorias dominantes que sempre mantiveram uma postura hegemônica e que se vê registrada e expressa até mesmo em documento oficial de regulamentação das relações governo, sociedade e escola 'rural'.

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. (CALDART, 2003, p. 66)

Na sequência do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, e da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998, eventos promovidos pelos movimentos sociais do campo organizados, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA⁴, com o objetivo de alfabetizar a população do campo adulta. Embora incipiente e ainda desestruturado, o Programa viria, em certa medida, atender a essa demanda muito grande, face ao alarmante índice de analfabetismo que grassava no meio rural. Nesse sentido, o PRONERA promoveu não só a ampliação da escolaridade dos trabalhadores do campo, mas também ações que envolviam outros aspectos importantes para a consolidação dos assentamentos da Reforma Agrária no país.

A partir das reivindicações dos grupos organizados do campo, o PRONERA, posteriormente, assume o *status* de Programa, vinculado ao INCRA e ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)⁵. Dessa forma, ampliaram-se as ações para obter-se um

⁴ Criado pela Portaria nº. 10 de 16 de abril de 1998, vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

⁵ Em 2001, o PRONERA passa para o Ministério do Desenvolvimento Agrário, vinculado ao INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

processo educacional regular, com a proposição de uma Educação do Campo organizada, com suprimento de equipamentos para as escolas, com possibilidades pedagógicas que respeitassem a distinção da vida no campo, com docentes bem formados, preferencialmente, em nível superior.

A conquista do Pronera, que possibilitou práticas e acúmulos que levaram à conquista do Pronacampo, são experiências concretas de uma ocupação que se pretende consolidar como conquista efetiva enquanto política pública. Sendo assim, a história de sua criação e de suas práticas só pode ser interpretada a partir das tensões que envolvem a relação dos movimentos sociais do campo, com o Estado: da disputa de concepções e de projeto societário por dentro do próprio Estado. Nesse sentido, andar no fio da navalha da contradição, coloca-nos o desafio de compreender não o fato em si, como algo isolado, mas o movimento de sua construção, imerso nas tensões e contradições que o envolvem, no momento histórico de sua concepção, conquista e criação. (MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I., p. 228)

A edição do PARECER CNE/CEB Nº 36/2001, de 04 de dezembro de 2001, e posteriormente da RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que se referem às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constituiu-se no início do reconhecimento das populações camponesas como sendo detentoras de direitos há séculos negados e negligenciados pelo poder público e ignorados pelas populações urbanas.

Assim, as populações não urbanas, começavam a ver contempladas na legislação o atendimento dos anseios e reclames dos povos do campo, agora entendidos como sujeitos de direitos. A proposição de políticas públicas voltadas para grupos historicamente desassistidos pelo poder público possibilita que estes se percebessem na condição de cidadãos, sujeitos de direitos, fruto de anos de luta pelo fim da exclusão intelectual e, por conseguinte, da exclusão social.

A dimensão ampliada do direito à educação formal reconhecido aos homens e mulheres do meio rural está, assim, consignado no PARECER Nº CNE/CEB Nº 36/2001:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p.1)

Por sua vez, a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1/2002 que "Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo" dispõe sobre as possibilidades e condições para a operacionalização das escolas do campo visando ao atendimento dos povos localizados em áreas não urbanas, a fim de que se lhes proporcionassem um fornecimento de educação respeitando e entendendo as peculiaridades das gentes e dos locais de prática do ensino-aprendizagem e estabelece quanto à docência, no seu Art. 12:

O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (BRASIL, 2002, p.2)

Como o explicitado nos compromissos e desafios firmados na Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: “Formar Educadores e Educadoras do Campo”, a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, institui uma proposta que considera as características locais, a conexão possível entre o espaço rural e o urbano, a formação que contemple o desenvolvimento do campo. Nesse contexto, os professores que ministram aulas nas classes das escolas do campo devem possuir uma formação específica, adequada, em nível médio ou superior, e, assim como os demais docentes do ensino fundamental e básico, devem ser capacitados para a condução do ensino nas escolas do campo, respeitadas suas características e peculiaridades, nas classes regulares das escolas públicas. Em uma concepção emancipatória, a escola deve ser autônoma, democrática e plural pelo fato de ser a educação um dos bens mais valiosos da humanidade, posto que a educação é uma construção do próprio ser humano numa perspectiva dialógica de troca de informações, saberes, e aquisição de aprendizagens para a vida.

2.2 Políticas Públicas para a Educação do Campo

A concepção de Educação do Campo foi gestada a partir das mobilizações dos povos do campo, reivindicando uma série de mudanças sociais voltadas para a ampliação da cidadania das populações camponesas. As lutas travadas, em muitos casos, para a conquista de espaços, mas também, não em menor medida, os esforços despendidos pela permanência na terra, deram origem a movimentos sociais organizados no campo que abriram frentes as quais levaram ao reconhecimento de direitos das famílias do campo, dos atingidos por barragens, da população ribeirinha, dos pescadores artesanais, dos extrativistas, dos posseiros, das populações tradicionais e outros grupos. Embora muito aquém do que seria o necessário para mitigar décadas de exploração dos povos do campo, as titulações, provisórias e definitivas, de posse da terra foram distribuídas a milhares de famílias. Considerados os avanços, ainda paira sobre as populações do campo o espectro da injustiça social.

No âmago das lutas dos movimentos sociais do campo estava a educação, que se tornou prioridade dos movimentos camponeses, com o objetivo de obter conhecimento e, através da educação, ampliar o entendimento sobre o contexto político-social do país, em geral, e, em particular, o contexto em que os sujeitos e os movimentos de luta pela terra se inseriam. Segundo Bicalho (2011, p. 2-3) a educação do campo

é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e na defesa da seguinte trilogia: educação, sociedade e desenvolvimento, fatores indispensáveis para a concretização de projetos político-pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender as necessidades das populações do campo. Sendo assim, essas são ações que pressionam as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Hoje, como resultado dos esforços dos diversos atores, a Educação do Campo é um dos instrumentos mais valiosos para a garantia do direito constitucional à educação da população esquecida das áreas rurais. Entretanto o desinvestimento, em curso, a partir da aprovação da EC 95/2016, nas áreas sociais, e mais especificamente na educação, constitui

forte ameaça à sua efetivação. Cabe ainda destacar, o agravamento da situação, a partir de 2019, sendo motivo de preocupação a forma como vem sendo tratado o tema pela atual gestão do Ministério da Educação, com um explícito viés ideológico e que não mostra constrangimento em assumir uma postura de ataques e de desmontes dos avanços e conquistas na sensível área da educação, particularmente, com manifestas ameaças à estrutura da política de educação dos povos do campo.

Como agravante, destacamos o descompromisso com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, cujo cumprimento requer a ampliação dos investimentos, o que não se coaduna com o congelamento imposto pela EC 95/2016. É importante considerar que na sua concepção, o Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta as diretrizes e as metas que se comprometem com o fomento da qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades, inclusive para os alunos da Educação do Campo, assim como com o desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses alunos. São as seguintes as diretrizes que norteiam as metas do PNE 2014/2024:

- Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais: metas de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.
- Diretrizes para a promoção da qualidade educacional: metas 6; 7; 10 e 13.
- Diretrizes para a valorização dos profissionais da educação: metas 15 a 18.
- Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos: metas 8 e 19.
- Diretrizes para o financiamento da educação: meta 20

No PNE são dispostas as 20 metas, e respectivas estratégias, das quais as que contemplam a Educação do Campo destacam-se:

- Na meta 1, relativamente à educação infantil, verifica-se a estratégia 1.10: 'fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada'.
- Na meta 2, segue-se a estratégia 2.10: 'estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades'.
- Na meta 3, estratégia 3.10: 'fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de quinze a dezessete anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar'. (BRASIL, 2014)

Além dessas, na meta 7, apresentam-se as estratégias 7.13; 7.14; 7.18; 7.19; 7.20; 7.22; 7.26; 7.27, que, quanto aos insumos, equipamentos, infraestrutura, gestão e propostas pedagógicas, sendo essas estratégias específicas ou não, visam ao atendimento às comunidades do campo. É importante deixar claro que as demais metas de alguma forma apontam para as necessidades e potencialidades da população do campo. Pode-se observar a especial atenção à busca de um resgate histórico, através de uma política afirmativa, de uma parcela da população negligenciada pelos poderes públicos, invisibilizada social, política, cultural e educacionalmente, na descrição da meta 8: 'elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)'.

Essas metas representam, sem dúvida, um enorme desafio para o governo federal, principalmente com a mudança de rumo na política do país a partir do governo Temer, com a

edição da Emenda Constitucional nº 95/2016. Infelizmente, os paradigmas estabelecidos pelo governo Bolsonaro apontam para o agravamento desse cenário, pois ao entregar a direção da pasta da Educação a um gestor com formação em economia, de coloração política neoliberal, sem ter transitado nos bastidores da área educacional, o cumprimento das metas e estratégias propostas podem ter possibilidades reais de não se concretizarem. Esta hipótese se consolida com a recente extinção da Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Reputada como sendo uma das mais importantes secretarias dos últimos governos democráticos, que apostavam na ampliação do direito à educação com qualidade e equidade como a forma mais eficiente de erradicar as desigualdades sociais e promover a inclusão social, a extinção da SECADI foi um dos primeiros ataques à Educação, impetrados pelo atual governo, no dia seguinte à sua posse.

A Secadi foi criada para “contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental” e sua extinção representou um grave retrocesso nos diversos campos, alvo de sua atuação, como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais⁶ (ANDIFES, 2019). Hoje, as atribuições da Secadi, conforme determinava o decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, estão suspensas ou sem continuidade, a saber:

- I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
- IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2012).

Como explicitou o site ‘Justificando’⁷, a extinção da Secadi é “um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo” (SOUZA, 2019).

Tendo em vista a atual crise política e econômica que assola o país e que o ameaça com graves retrocessos no campo social, bem como as reformas em curso que, em nome de pretenso ajuste fiscal e redução de gastos, promovem a retirada de direitos assegurados

⁶ Disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Apresentac%CC%A7a%CC%83o-SECADI-ANDIFES.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2019.

⁷ Disponível em <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em 31 de maio de 2019.

constitucionalmente, resta praticamente configurada a inexecução das metas estipuladas, mais especificamente, para a Educação do Campo, conforme consta na Lei 13.005/2014 (PNE 2014/2024). Porém o que se vislumbra como objeto deste estudo é a resposta ao questionamento de como será possível, objetivamente, assegurar o aporte financeiro necessário para a continuidade da oferta da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ ou, institucionalmente, qual a estratégia a ser colocada em prática a fim de garantir essa oferta.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 212, prevê as fontes de recursos para a educação e regulamenta sua forma de aplicação sob as responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (BRASIL, 1988)

Com o estabelecimento desses parâmetros, a CF/1988 garantiria a rede de proteção que iria permitir construir as bases para a adoção de políticas sólidas para a queda das diferenças recalcitrantes entre a oferta da educação nos diversos espaços regionais do país, que já eram bem distintas mesmo nas áreas metropolitanas, consideradas as suas microrregiões.

Assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação – Fundeb, criado pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007⁸, veio a se constituir a principal fonte de financiamento de toda a educação básica.

Na sua regulamentação, o Fundeb prevê a aplicação dos recursos, somados aos demais recursos para aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino, em instituições não

⁸ A Lei nº 11.494/2007 alterou a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001, e revogou dispositivos da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e da Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.

vinculadas diretamente ao poder público, conforme o que determina em seu Art. 8º, e, quanto à Educação do Campo, de acordo com o contido no inciso II, *in verbis*:

Art. 8.º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei.

§ 1.º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas:

II - na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento. (BRASIL, 2007).

Em que pese o melhor espírito da lei em abrir as possibilidades de atendimento aos milhares de estudantes do campo, matriculados em instituições não governamentais, o contido no Art. 8º do Fundeb é um ponto controverso, não apenas pelo o que a lei propõe como obrigadoriedades em todos os incisos de I a V do § 2º, porém, mais especialmente, quanto ao contido na parte final do inciso 'IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, **ter aprovados seus projetos pedagógicos.**' (BRASIL, 2007, grifo nosso). Este ponto gera tensão e atritos entre os gestores das tradicionais escolas do campo, como as Escolas Família Agrícola (EFAs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)⁹, instituições comunitárias não-governamentais, que temem a falta de investimentos do poder público e a imposição pelo poder constituído (hegemônico) de suas políticas e diretrizes em detrimento dos interesses dos diretamente 'atingidos', os trabalhadores do campo. Persiste o temor de os agentes políticos desconsiderarem a história, os saberes, as vivências, as práticas e as conquistas desses grupos não urbanos.

Partindo da premissa que as escolas tradicionais do campo criaram sua própria pedagogia com elementos que lhes são caros e próprios do seu modo de viver e de ver a vida em sociedade, sob uma perspectiva de cooperação, e que isso não é legado dos poderes constituídos, mas trata-se de uma conquista de anos de lutas, nas quais muitas vidas foram ceifadas, na busca de direitos e da visibilidade social, este é um aspecto que afasta os investimentos públicos das escolas não governamentais. Essas considerações encontram amparo nas observações do professor Miguel Arroyo, conforme demonstrado por Caldart (2003, p. 72-73).

Queremos, e estamos aprendendo que é possível, que a escola do campo se vincule a este movimento pedagógico que não começa nem termina nela mesma, e que, como disse o professor Miguel Arroyo em seu texto, (Coleção Por Uma EBC n.º 2) tenha como suas questões as grandes questões humanas do homem (ser humano) do campo: terra, luta, justiça, participação, cooperação, saúde, ... Se é assim, a escola passa a ter um sentido político,

⁹ Os CEFFAs são instituições presentes em todas as regiões do país, que têm na pedagogia da alternância o princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos. Elas 'não são iniciativas elaboradas pelo poder público, mas sim de grupos de pessoas – como agricultores familiares, sindicalistas e comunidade interessada – que buscam parcerias com os governos municipal, estadual e federal, além de subsídios e auxílios com empresas públicas e privadas' (SILVA; SAHR, 2017, p, 198). Os CEFFAs congregam dois tipos de instituições com histórico e influências distintas: as EFAs, sob influência dos imigrantes italianos, criadas a partir de 1968, e hoje coordenadas pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), e as CFR (Casa Família Rural), implantadas na década de 1980, sob influência francesa.

cultural, pedagógico bem mais amplo do que pode ter se fica isolada em si mesma. E então vale ainda mais à pena lutar por ela.

2.3 Programas de Financiamento da Educação do Campo

As Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) são constituintes de um marco legal para a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade aos povos dos centros não urbanos de todo o país.

A história das escolas 'rurais' brasileiras é marcada pelo abandono e pelo descaso dos poderes constituídos. Quando superficialmente atendidas suas demandas por educação, sofrem as imposições das diretrizes políticas e orientações pedagógicas dos centros urbanizados, ou dos governos centrais, muitas vezes, desconsiderando as peculiaridades dos atores sociais do campo. Assim, não era assegurada uma formação que levasse em conta as vivências da população do campo, as marcantes diferenças regionais e o entendimento de mundo no qual existiam. Seria então necessário que, para o real atendimento às suas demandas, no cerne das políticas públicas para a Educação do Campo, houvesse um viés político-pedagógico que não privilegiasse os modelos culturais das metrópoles, dos padrões impostos pelos poderes hegemônicos, mas que valorizasse as diversidades presentes nas questões étnicas, ambientais e culturais dos diferentes espaços e atores.

Uma vez consolidadas as Diretrizes Operacionais, se fazia necessário garantir a execução do PNE para as escolas do campo através do financiamento público para a manutenção das escolas já existentes, além da construção de novos espaços, provendo as condições adequadas no ambiente de ensino-aprendizagem e a disponibilização de materiais didáticos, insumos e equipamentos necessários ao bom funcionamento das unidades escolares.

Essa mudança de paradigma, na qual se estabeleceriam as bases garantidoras do financiamento da educação do campo, em que seriam adotadas políticas que atendessem ao projeto pedagógico em linha com as reais vivências das populações rurais, caminhou na direção lógica da preocupação para formação dos profissionais da educação com a implantação de curso em nível superior com grade curricular específica para o atendimento das necessidades educacionais dos povos localizados em áreas não urbanas.

Neste sentido foram criados programas – PRONERA, PROCAMPO, PRONACAMPO e PRÓ-JOVEM – que dariam suporte financeiro para assegurar o financiamento público da Educação do Campo que abrange a oferta de ensino público desde a educação infantil até a graduação em nível superior. Esses programas, entre outras medidas de proteção e garantias de recursos, representam uma rede de amparo para o fortalecimento da educação pública para a formação dos povos do campo.

2.3.1 PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado em 16 de abril de 1998 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, através da edição da Portaria nº 10/98, em atendimento às demandas dos movimentos sociais do campo por uma política pública de educação com a garantia de gratuidade e qualidade. A finalidade do Programa é produzir a justiça social no campo, por meio da disponibilização do acesso à educação, com a missão de levar a alfabetização e escolarização de jovens e adultos, formação técnico-profissional em nível médio e nível superior dos assentados nas áreas rurais e promover a formação de educadores para as escolas do campo na reforma agrária.

O decreto tinha como objetivo precípua atender ao máximo as populações das áreas camponesas, respeitando todas as suas diversidades socioculturais, democratizando o acesso à

educação aos povos da floresta, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, trabalhadores rurais assalariados, extrativistas, famílias de agricultores rurais e outros grupos sociais do campo.

Em 2004, foi realizada a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma agrária (PNERA) para verificação da realidade educacional nos assentamentos da reforma agrária, tendo sido entrevistadas mais de 500 mil famílias em mais de 1.600 municípios, promovida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, o INCRA e o Pronera (BRASIL, 2012). A pesquisa levantou dados sobre acesso, níveis e modalidades de ensino oferecidas pelas escolas e suas formas de organização, dados e demandas sobre a formação dos educadores, os programas educacionais existentes nos projetos de assentamento e as expectativas das famílias, educadores, crianças, jovens e adultos em relação à educação. O resultado da pesquisa, conforme explicitado no Manual de Operações do Pronera, versão 2012:

Indicou, à época, índice de analfabetismo de 23% entre a população assentada, além de níveis baixíssimos de escolaridade e pouca oferta de níveis elevados de escolaridade nos assentamentos ou mesmo nas escolas próximas aos mesmos. As famílias e membros das associações de assentados questionados sobre a expectativa em relação à educação indicaram como prioridade a construção de escolas mais equipadas, seguida da elevação dos níveis de escolaridade e, em terceiro lugar, ficaram as condições e os equipamentos necessários a uma boa escola: **energia, água**, computador, entre outros. A maioria das famílias afirmou querer a escola nos projetos de assentamento porque desejava, principalmente, que os filhos estudassem e, que no processo educacional, fossem desenvolvidos **conteúdos relativos à vida na comunidade**. (BRASIL, 2012, p. 9-10, grifo nosso).

Os resultados apontados na pesquisa demonstram que as expectativas das famílias eram basicamente as mesmas que logicamente as expectativas das famílias localizadas em áreas urbanas, porém com duas diferenças básicas e fundamentais: em 3º lugar na pesquisa é a preocupação das famílias com o fornecimento de água e energia, ou seja, o provimento dos direitos básicos de responsabilidade do poder público que, na maioria das vezes, não eram, e ainda hoje não são, ofertados nas áreas rurais (BRASIL, 2012). Outro ponto importante demonstrado na pesquisa é a preocupação das famílias no sentido de que fosse levado em consideração o modo de vida em suas comunidades e, para isso, o projeto político-pedagógico das escolas deveriam atender às especificidades das escolas do campo.

Mais um dado relevante demonstrado na pesquisa é que em apenas um pequeno espaço de tempo (1998 a 2000) o programa conseguiu atingir um número substantivo de escolarização e de formação de jovens e adultos das famílias do campo, além de capacitar profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para prestar assessoria técnica, social e ambiental às famílias assentadas em áreas da reforma agrária.

Para enfrentar o quadro apresentado, à época da pesquisa, o Pronera, no período de 1998 a 2010, foi responsável pela escolarização e formação de cerca 400 mil jovens e adultos assentados e/ ou acampados da reforma agrária, capacitou cerca de 300 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental junto aos projetos de assentamento de reforma agrária e agricultura familiar. (BRASIL, 2012, p. 10).

O Pronera é um programa que desenvolve parcerias com secretarias municipais e estaduais de educação, instituições públicas e privadas do setor educacional sem fins lucrativos e com a participação de entes representativos dos atores sociais do campo. Na sua

concepção tem como meta assegurar o desenvolvimento da educação na área rural e sua manutenção, com o objetivo de eliminar a distância existente entre a oferta da educação no campo em relação à oferta na cidade, com estratégia para o enfrentamento da redução do analfabetismo, propiciando as condições para melhoria de escolas, evoluindo para garantir o acesso ao mundo digital e tecnologias modernas, em ambientes supridos com computadores com acesso à internet.

Posteriormente, em outra pesquisa realizada para aferição da qualidade da educação no campo, em 2010, os índices registrados em relação à pesquisa realizada em 2004 mostraram-se bem favoráveis quanto à redução do analfabetismo da população dos assentamentos. Tal resultado significa que a implantação de políticas públicas com ações afirmativas efetivamente contribuiu para a produção de resultados satisfatórios:

A Pesquisa sobre Qualidade na Reforma Agrária - PQRA, realizada pelo Incra em 2010, no que se refere à educação indicou, por meio de dados de amostragem, que as taxas de analfabetismo entre a população assentada caíram de uma média de 23% (apontado pela PNERA/2004) para uma média de 15,58%, certamente já como resultado da atuação efetiva do Pronera junto a esta população. (BRASIL, 2012, p. 12)

A pesquisa de 2010 ainda apontou um diagnóstico desafiador:

A população assentada é majoritariamente jovem e, entre estes, permanecem as baixas taxas de escolaridade, sendo que 42,27% da população têm nível de escolaridade até a 4ª série; 27,27% têm ensino fundamental completo; apenas 5% têm nível médio completo e menos de 1% tem acesso ao ensino superior. (BRASIL, 2012, p. 12).

A efetividade das ações do Pronera conforme demonstrado no Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA), publicado em junho de 2015, registra que o programa realizou 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos, o que é, sem dúvida, um programa de amplo alcance.

No mapa a seguir (Figura 1), que traz os dados da II PNERA, mostra-se a amplitude do alcance territorial do Pronera por município de realização em todo o país, no período de 1998-2011.

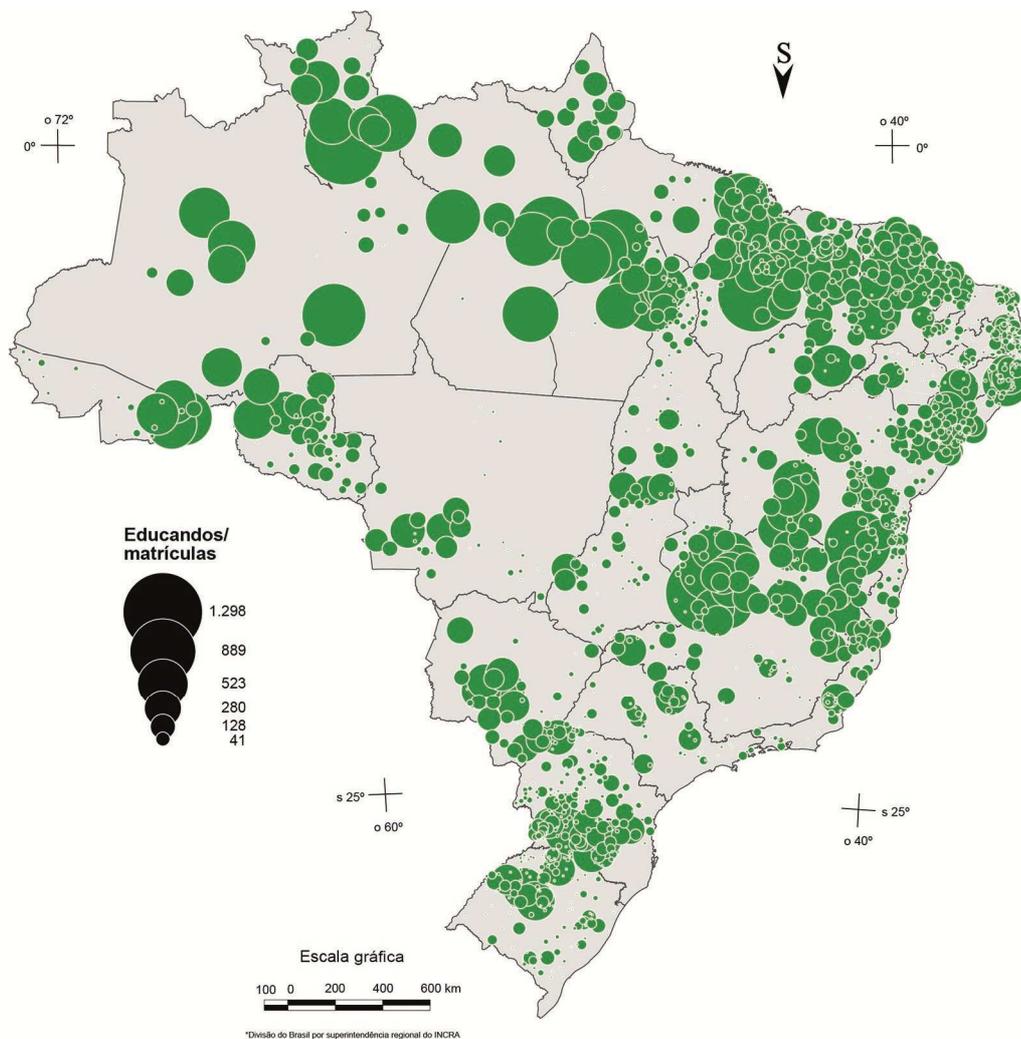


Figura 1: Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)
 Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

As experiências acumuladas pelo PRONERA contribuíram para a criação, no ano de 2007, do PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, que apresentaremos a seguir. (BICALHO, 2018).

2.3.2 PROCAMPO

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2007, vinculado à SECAD/MEC, tem como objetivo dar suporte à implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas nas áreas rurais. O programa fazia parte da pasta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que durante sua existência tinha a responsabilidade de fazer cumprir as políticas públicas para o fortalecimento da escolarização das populações excluídas com a denegação de seus direitos mais básicos, portanto,

Em fevereiro de 2004, o Ministério da Educação sob orientação do ministro Tarso Genro, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, instituiu uma nova secretaria: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). A Secad surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. (HENRIQUES E CAVALLEIRO, 2007, p. 215)

O programa previa a formação dos discentes sob o regime de alternância em que o processo ensino-aprendizagem ocorresse na universidade (tempo-escola) e, na parte da prática teórico-metodológica, as atividades seriam desenvolvidas em seus espaços de convivência no convencionado tempo-comunidade. O PROCAMPO trazia a garantia para seu financiamento, conforme previsto na Resolução/CD/FNDE Nº 06, de 17 de março de 2009 que 'estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados' (BRASIL, 2009):

Art. 1º Autorizar a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior.

§1º Os projetos educacionais a que se refere o caput desse artigo são aqueles, particularmente, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afro-descendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica.

§2º A assistência financeira será concedida para os objetos de gasto conforme Manual Técnico de Orçamento do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em estrita conformidade com a natureza jurídica da instituição e com o projeto técnico selecionado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD/MEC.

§3º A assistência financeira de que trata esta resolução não prevê concessão de bolsas nem despesas de capital.

§4º O material de distribuição gratuita restringe-se ao material didático-pedagógico necessário para a implementação dos cursos, tais como: apostilas, manuais e livros didáticos.

Art. 2º A assistência financeira, de que trata o artigo anterior, será concedida a instituições públicas de ensino superior, mediante solicitação destas, conforme orientações constantes no Manual de Assistência Financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [...] (BRASIL, 2009)

Tendo em vista a relevância do CAMPO para a criação dos cursos de licenciaturas nas universidades federais, mais especificamente a partir de 2009, ele será alvo de maiores análises no capítulo seguinte.

2.3.3 PRONACAMPO

O Programa Nacional de Educação do Campo foi instituído através da Portaria nº 86/2013 do MEC, com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo, de acordo com o decreto nº 7.352/2010, apoiando ações para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas, a formação inicial e continuada de professores e a disponibilização de material didático específico aos estudantes do campo e quilombolas.

O Pronacampo visa a estabelecer um conjunto de ações articuladas para atender as escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica.

▪ I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas

- Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD Campo.
- Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola — PNBE para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.
- Educação integral com atividades estruturantes e complementares à formação do estudante. (Mais Educação do Campo)
- Apoio às escolas quilombolas e às escolas do campo com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades. (Escola da Terra)
- Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância — CEFFAS no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012.

▪ II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores

- Oferta de cursos de licenciatura em educação do campo – Procampo
- Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil.
- Cursos de aperfeiçoamento e especialização.
- Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas à educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária — PROEXT, conforme demanda apresentada.

▪ III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

- Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores.
- Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec.
- Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais.
- Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra. Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA.

▪ IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica

- Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes.
- Disponibilização de laboratórios de informática.
- Disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador *wireless* para conexão.
- Disponibilização de computador interativo (projektor) com lousa digital.
- Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições

apropriadas para consumo e esgotamento sanitário (Campo; Água e Esgotamento Sanitário – PDDE).

-Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas.

-Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes.

Na época em que teve início o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 - projeto de expansão da educação superior - um dos objetivos do governo federal foi levar a universidade para o interior do país. Nos anos seguintes, durante o governo do ex-presidente Lula foram construídos 126 novos *campi* no interior.

A formação de professores que lecionam nas escolas localizadas em áreas rurais também estava contemplada no decreto nº 7.352/2010, que trata da política de educação no campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Segundo o decreto, a educação no campo compreende da creche à graduação e a oferta é de responsabilidade compartilhada entre a União, os estados e os municípios, sendo os recursos financeiros disponibilizados pela União, respeitando-se as previsões orçamentárias.

Segundo informações disponibilizadas no *site* da CONTAG¹⁰, de acordo com esclarecimentos prestados pela secretária de Jovens da CONTAG, Mônica Bufon Augusto, que afirma que 'apesar do cumprimento de algumas metas, no geral, boa parte das metas ainda está longe de ser cumprida, pois a falta de prioridade está agravando a situação das escolas rurais' (TOZZI, 2018).

Algumas das ações têm sido prejudicadas, a partir de 2016, com a assunção do governo de Michel Temer, conforme publicado no referido *site*, onde os representantes da Secadi apresentaram alguns números.

Sobre as diversas ações da Secretaria, Tozzi (2018) esclarece que o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), por exemplo, sofreu uma queda considerável na sua execução no último ano. Em 2016, foram 2,6 milhões de alunos(as) beneficiados(as), 59 mil escolas beneficiadas, 9,9 milhões de exemplares distribuídos, com um investimento total de R\$ 77 milhões e, fazendo um comparativo entre os dados do Programa, Tozzi (2018) informa que em 2017 foram 2,4 milhões de alunos(as) beneficiados(as), 56,3 mil escolas beneficiadas, 7,6 milhões de exemplares distribuídos, com um investimento total de R\$ 49,1 milhões, sendo que no Eixo Escola da Terra, no período de 2015-2017, foram formados 15.061 professores e foram pagas 59.947 escolas no Mais Educação Campo no período de 2012-2016.

Pode-se dizer que os números apresentados demonstram claramente um considerável desinvestimento no PNLD, já a partir de 2017.

No âmbito da Formação Inicial e Continuada de Professores, foram formados 15 mil professores na Educação Integral; 4 mil na Educação Quilombola; 8,5 mil no Aperfeiçoamento em Educação do Campo; e 21 mil em Especialização em Educação do Campo e sobre o EJA – Saberes da Terra, que trata da Educação de Jovens e Adultos, e do Pronatec Campo, as metas não foram cumpridas. Segundo Tozzi (2018) no eixo da Construção de Escolas, a execução também está aquém das expectativas, que tinha como meta

¹⁰ CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares, fundada em 22 de dezembro de 1963. Atualmente, com as 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) filiados, compõe o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) que luta pelos direitos de mais de 15,7 milhões (PNAD/IBGE, 2009) de homens e mulheres do campo e da floresta, que são agricultores(as) familiares, acampados(as) e assentados(as) da reforma agrária, assalariados(as) rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos. A CONTAG ainda integrou, junto com outros movimentos sociais, a vanguarda na luta contra a ditadura militar e pela democratização do Brasil, reivindicando uma ampla e irrestrita anistia política, eleições diretas e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Disponível em <http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=227&nw=1>. Acesso em 26/08/2019.

a construção de 3 mil escolas no período de 2012-2014, mas foram construídas apenas 612. Esse número não representa sequer 1/3 da quantidade estimada, cabendo também registrar que apenas metade das escolas foram beneficiadas com o programa Luz para Todos, ou seja, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades com a falta de energia elétrica.

Quanto ao eixo de Inclusão Digital, Tozzi (2018) afirma que praticamente foram cumpridas as metas de escolas atendidas na distribuição de Computador Interativo e Lousa Digital e também de LapTop Educacional. No entanto, quanto ao Laboratório de Informática, a meta era atender 5 mil escolas, mas só foram 17 no total. Neste sentido, pode-se constatar que a gestão do programa não priorizou as questões de infraestrutura, tendo em vista que a meta é infinitamente superior ao efetivamente realizado.

Ressalte-se que, especificamente sobre a institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a nota informa que, quanto ao edital de seleção conjunto (SESU/SECADI/SETTEC Nº 02/2012), que estabelece que as Licenciaturas em Educação do Campo devem ser institucionalizadas no elenco da oferta regular de cursos de graduação das IFES, conforme esclarece Tozzi (2018), ao longo dos três primeiros anos houve a seleção de 43 cursos com 4.590 vagas, tendo sido também disponibilizadas 15 vagas de docentes de carreira do Magistério Superior para cada curso; de três técnicos administrativos para cada curso; apoio financeiro para a implantação dos cursos nas IFES durante os três primeiros anos; inclusão dos cursistas da Licenciatura em Educação do Campo na Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital; entre outras ações.

O PRONACAMPO foi mais um programa de extrema relevância para a consolidação da educação no campo, ao estabelecer um conjunto de ações articuladas para atender as escolas do campo, contemplando entre seus eixos a formação de professores.

2.3.4 Programa Projovem Campo - Saberes da Terra

O Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra é outro programa relevante de financiamento da Educação do Campo, pois tem como objetivo a escolarização e a qualificação de jovens agricultores familiares situados na faixa etária entre 19 e 24 anos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no nível fundamental, para a garantia do direito à educação com qualidade, em um modelo de educação inclusiva, visando não somente ao acesso e permanência do estudante no sistema educacional, bem como visando à conclusão de seu percurso escolar, com níveis adequados de participação e aprendizagem, inclusive para os que não tiveram acesso na idade regular, dentro de uma perspectiva de educação permanente.

O programa Saberes da Terra teve início em 2005, sendo incorporado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, que possui maior amplitude de atendimento dessa demanda e abrange mais três modalidades: i) Adolescente; ii) Trabalhador e iii) Urbano, sob responsabilidade da Secretaria Nacional de Juventude, com oferta do curso no sistema de alternância e duração de dois anos. A transferência automática de recursos efetuada pelo governo federal é processada às secretarias estaduais, secretarias municipais de educação e instituições de ensino superior públicas, após apresentação dos projetos e assinatura dos termos correspondentes.

O Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra é um programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. O Programa surgiu em 2005, vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com a meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores/as de diferentes estados e regiões do Brasil: Bahia, Pernambuco,

Paraíba, Maranhão e Piauí pela região nordeste. Mato Grosso do Sul no Centro-Oeste. Santa Catarina e Paraná pela região Sul. Da região Sudeste Minas Gerais e do Norte participam Pará, Tocantins e Rondônia. (NASCIMENTO, 2011, p. 191-192)

Ainda sobre o programa, o autor explicita:

A organização curricular do ProJovem Campo – Saberes da Terra está fundamentada no eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade. Este eixo amplia suas dimensões de atuação na formação do jovem agricultor por meio dos seguintes eixos temáticos: a) Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; b) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; c) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; d) Economia Solidária; e) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial. Os eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas de estudo para a elevação da escolaridade. (NASCIMENTO, 2011, p. 191-192)

Nossa intenção com a apresentação, ainda que sucinta, desses projetos é demonstrar o esforço empreendido pelo MEC, no sentido de garantir o financiamento necessário à implementação e consolidação da educação do campo, com qualidade social, conforme as demandas dos movimentos sociais organizados. Entretanto, a partir de 2016, essas ações têm sido paulatinamente descontinuadas, devido à mudança na orientação política. O objeto desse trabalho, o curso de licenciatura em Educação do campo da UFRRJ, foi criado no bojo dessas políticas, como veremos no capítulo a seguir.

3 CAPÍTULO III

IMPLANTAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFRRJ, DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS

A inserção da educação do campo nas universidades se dá a partir da mudança paradigmática na política educacional, que, superando concepções histórica e ideologicamente vinculadas à Educação Rural, volta-se para uma proposta pedagógica centrada na Educação do Campo, gerada nas demandas educativas da população do campo, em uma perspectiva de educação popular. Essa mudança de concepção, gestada nos movimentos sociais do campo, permitiu a adoção, no país, de outra abordagem favorecendo a integração dos programas relativos à inclusão do homem do campo no contexto nacional via 'educação formal', a partir de suas lutas, suas histórias e seus saberes. Nesse contexto, entende-se que educação formal não significa o engessamento da proposta pedagógica a ser utilizada nas Escolas do Campo, mas ao contrário, a proposta pedagógica deve ter como subsídio as vivências dos homens e mulheres do campo, com seus diferentes matizes, visualizando a valorização de suas culturas e maneiras diferenciadas de se relacionarem com o outro e com o meio-ambiente em que estão inseridos.

Neste último capítulo, relatamos o processo de criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, na UFRRJ, tanto na sua primeira oferta, como programa especial, quanto na oferta do curso regular, porém, anteriormente, descrevemos como se deu a criação do curso no Brasil, enquanto efetivação de uma política pública inclusiva, voltada para a população do campo.

Como contribuição para a discussão, trazemos os documentos da instituição, que apresentam a construção da proposta da UFRRJ. Apresentamos, ainda, os depoimentos de alguns protagonistas desse processo, destacando os professores/coordenadores do curso, que trazem informações privilegiadas sobre esse processo de construção coletiva, além de outros depoimentos. Neste capítulo discutimos, ainda que brevemente, a relevância social do curso e sua especificidade curricular e de público-alvo, que demanda maiores investimentos e, portanto, encontra-se ameaçado pela edição da Emenda Constitucional 95/2016, que impõe o congelamento de despesas e determina a perda de receita para a área social, afetando, especialmente, a educação no país. No momento atual, após a assunção do governo eleito em 2018 e da nova direção no MEC, vemos as instituições federais serem atingidas por cortes e contingenciamento de recursos financeiros que ameaçam a continuidade de cursos e programas como a LEC.

3.1 Criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades Brasileiras

O desenvolvimento histórico das lutas dos povos do campo ocorreu em um longo processo em meio às tensões geradas pela pretensão de reconhecimento e autonomia de suas representações por parte do Estado hegemônico. Como culminância desse processo de luta foi possível obter ganhos reais para atendimento das diversas aspirações do movimento, especialmente na área da educação. As conquistas foram consideráveis, com a edição dos marcos legais e o estabelecimento de políticas públicas que viriam a se concretizar com a instituição dos principais programas de apoio e de fomento à Educação do Campo, hoje ameaçados de extinção.

Nem toda ação coletiva é movimento social na sua essência, mas só aquelas ações em que os indivíduos se unem na defesa de interesses comuns em redes sociais à margem do sistema político-institucional. Os movimentos mais recentes deram início à promoção de um novo padrão de organização, onde surgem novas práticas e novas formas de relações sociais, embora, em sentido mais estrito, teoricamente, deixem de ser apenas movimentos, à medida que se institucionalizam transformando-se em organizações sociais. Porém, uma vez institucionalizadas, essas organizações sociais, tendo como parâmetros os seus espaços, seus símbolos e seus objetivos definidos, tendem a se configurarem em um organismo consistente, dentro de um sistema mais complexo e difuso, com energia para articular seus pontos de interesse com outros poderes institucionalizados. Dessa forma, esses grupos sociais organizados devem ser agentes propositores de ações nas quais as vontades coletivas viabilizam possibilidades reais de conquistas de seus propósitos, embora não logrem a inclusão de todos os seus atores no decorrer desses processos. Assim, tendo-se em conta a realidade sócio-econômica, espacial e cultural, a criação dos cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior públicas foi uma robusta conquista dos movimentos sociais rurais organizados.

Nessa perspectiva, no ano de 2008, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) foram as primeiras IFES a terem disponibilizado em suas grades o curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo. Tais iniciativas funcionaram como projeto-piloto, resultado de articulações que tiveram início em 2005, por intermédio dos trabalhos realizados pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo¹¹ (GPT/MEC), que em sua proposta aprovada pela plenária, apresentava, dentre as 24 metas e objetivos, importantes ações como as destacadas¹²:

1. Garantir oferta de vagas na Educação Infantil mediante implantação de infra-estrutura, concurso público de professores vinculado ao campo, e condições pedagógicas adequadas para esse atendimento;
2. Garantir universalmente vagas no Ensino Fundamental compreendido em nove anos, mediante implantação de infra-estrutura e condições pedagógicas adequadas e em localização próxima às residências dos alunos;
3. Garantir a ampliação da oferta de Ensino Médio e Profissional, mediante expansão de escolas em comunidades rurais agregadoras de vizinhanças, seguindo-se os modelos de ensino regular e/ou o sistema de Alternância;
4. Garantir oferta de vagas em cursos de Educação de Jovens e Adultos, próximos ao local de trabalho, por meio de programas especiais em colaboração entre os sistemas públicos de ensino com interveniência de organizações da sociedade civil, de modo que integre escolarização de ensino fundamental ou médio e qualificação social e profissional;
5. Garantir o acesso e a permanência da população do campo no Ensino Superior, levando em conta as condições objetivas de vida, trabalho, deslocamento e moradia destas e a progressiva expansão do Ensino Superior público no campo;
6. Implantação imediata de programa nacional de formação inicial dos profissionais da educação do campo, que já se encontram em serviço, em nível médio e superior, de acordo com o estabelecido em lei, por meio de programas específicos, que levem em conta as características específicas dos processos educativos, as condições próprias de trabalho, de vida, do meio ambiente e da cultura do campo;

¹¹ O GPT Educação do Campo foi instituído pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003.

¹² Referência extraída do documento Proposta do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC) para o Plano Nacional de Educação, 9 de dezembro de 2005.

A aprovação do PROCAMPO em 2007, programa estratégico vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), propiciou a criação das licenciaturas que têm como objetivo o fornecimento de um curso de graduação regular para a formação de docentes para atuarem na gestão de processos escolares e para além da escola, nas escolas do campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Com a finalidade de atender o perfil dos ingressantes e as características ambientais de onde esses procedem, o curso de licenciatura seria ofertado na modalidade presencial, sob o regime da alternância, segmentado em Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). O curso seria formatado por áreas de conhecimento, com carga horária equivalente às cargas horárias dos cursos ofertados em regime regular, privilegiando a formação dos futuros educadores para uma realidade vivenciada nos espaços de onde são oriundos. Dessa forma, a proposta do curso visava à conjugação da teoria apreendida no percurso formativo com os seus conhecimentos práticos, sob a orientação dos profissionais da educação, de forma a serem aptos a interferirem na sua realidade com potencial de até modificá-la.

Para Mônica Molina, professora e diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília (UnB), além da infraestrutura, do acesso e da formação, há outros pilares que precisam ser priorizados. Conforme Molina (2012), a educação nessa área é muito mais que uma proposta pedagógica e está associada à visão de campo, à visão de desenvolvimento e da função do meio rural na sociedade brasileira. Porém o objetivo não é manter as pessoas onde estão e que, apesar disso, um dos princípios é garantir a essas pessoas o direito de acesso ao conhecimento sobre o local onde vivem, que garante sua sobrevivência social e material, além dos saberes universais, para que, o fato mais importante, tenham possibilidade de decidir se querem ficar no campo ou viver na cidade. (MOLINA, 2012)

Após a experiência inicial com as quatro primeiras universidades federais, o MEC, por intermédio da SECAD, publicou a convocação por edital para que as Instituições Públicas de Ensino Superior apresentassem projetos para a constituição de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A proposta tinha a finalidade de formar docentes na área da educação básica, para atuarem nas escolas localizadas em áreas classificadas como rurais, tendo o PROCAMPO como programa apoiador.

O Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril de 2009, esclarece no seu item 1.1 que o PROCAMPO é uma iniciativa do MEC, por intermédio da SECAD, com o apoio da Secretaria de Educação Superior-SESu e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Continuando, no item 1.2, o edital explicita que o PROCAMPO fomentará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Era determinado no edital que os projetos deveriam contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas a que estão submetidas as populações do campo.

Essa visão política das autoridades governamentais, à época, caminhava na direção da tentativa de corrigir centenas de anos de exclusão. Embora hoje quase 85% da população vivam nos centros urbanos do país, o percentual restante, em torno de 15% da população, corresponde a um contingente de quase 31 milhões de pessoas – um quantitativo que supera a população de muitos países e se aproxima da população de outros, como por exemplo do Canadá, um dos países mais desenvolvidos do mundo. Dado esse grande contingente e sua importância na economia, em especial na produção de alimentos, as populações rurais não devem ser preteridas quando da definição dos projetos, em todos os níveis de governo, mas, ao contrário, devem ser contempladas com políticas públicas que criem a possibilidade de

crescimento e de desenvolvimento dessas comunidades, nos seus espaços, para a obtenção de condições básicas de subsistência. Assim, se reduziria o êxodo rural, pois não haveria a necessidade de deslocamentos para as cidades onde há maiores oportunidades, e, nesse contexto, a educação é o ponto fundamental para que, pelo menos, o camponês possa ter condições de fazer escolhas entre permanecer junto às suas raízes ou, devidamente instrumentalizado pela educação, ir em busca de outros objetivos.

Como nem todas as instituições conseguiram atender ao comando do Edital nº 9/SECAD/MEC, de 29 abril de 2009, por esse motivo, o prazo foi prorrogado para a entrega dos respectivos projetos entre 8 e 30 de junho de 2009, e, como resultado desse novo chamamento, foram qualificadas 33 IES públicas para participarem do projeto de implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Na tabela a seguir estão relacionadas as 33 instituições públicas inscritas no PROCAMPO.

Tabela 2. Número total de IES inscritas no PROCAMPO 2010 - continua

Nº	UF	SIGLA	UNIVERSIDADES	VAGAS OFERTADAS	CURSISTAS MATRICULADOS	TURMA
01	AL	UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	60	-	01
02	AP	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá-UNIFAP	110	110	02
03	BA	UFBA	Universidade Federal da Bahia	60	60	01
04	BA	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	110	-	02
05	CE	URCA	Universidade Regional do Cariri	60	60	01
06	CE	UECE	Universidade do Estado do Ceará	60	-	01
07	DF	UNB	Fundação Universidade de Brasília	180	180	03
08	ES	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	60	-	01
09	MA	IFMA	Instituto Federal do Maranhão	60	60	01
10	MA	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	120	120	02
11	MG	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	108	108	02
12	MG	UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	60	60	01
13	MG	UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros	120	-	02
14	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará	60	-	01
15	PA	IFPA	Instituto Federal do Pará	960	360	16
16	PB	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	50	50	01
17	PE	AEDE	Autarquia Educacional de Salgueiro	60	-	01
18	PE	AESA	Autarquia Educacional de Ensino Superior de Arco Verde	60	-	01
19	PE	AESET	Autarquia Educacional Serra Talhada	60	-	01
20	PE	CESVASF	Autarquia Educacional Belemita	60	60	01
21	PE	-	Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	60	-	01
22	PE	AEDA	Autarquia Educacional do Araripe	60	-	01
23	PE	UPE	Universidade de Pernambuco-	60	-	01
24	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	120	120	02
25	PR	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	60	-	01
26	PR	UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	60	60	01

27	PR	UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	60	60	01
28	RJ	FAETEC	FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro	60	-	01
29	RO	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	60	-	02
30	RR	UFRR	Universidade Federal de Roraima	60	-	01
31	SC	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	100	100	02
32	SE	UFS	Universidade Federal de Sergipe	60	50	01
33	SP	UNITAU	Universidade de Taubaté	60		
33		TOTAL PROCAMPO		3358	1.618	56

Fonte: Procampo/SECAD/MEC (2010)

O PROCAMPO é certamente um programa de vital importância no processo de disseminação do conhecimento nas áreas rurais promovendo a formação de educadores e educadoras do campo, através dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Assim, foi assegurado o atendimento das demandas dos movimentos sociais do campesinato, possibilitando o surgimento de sujeitos autônomos, críticos e protagonistas de sua própria história, conscientes da necessidade de militarem em prol de seus interesses coletivos. Nesse sentido, é essencial o reconhecimento de um processo histórico perverso de exclusão em todos os setores da convivência em sociedade, pois, somente assim, os povos do campo se tornam agentes de transformação nos espaços em que estiverem inseridos, adquirindo o senso filosófico de nutrir o amor pelo conhecimento e a certeza de que a educação muda a vida. Conforme Bicalho (2018, pág. 229):

Entendemos que o PROCAMPO, enquanto política de formação de educadores, conquistada pelos movimentos sociais camponeses, colabora com o acúmulo de forças e as experiências de recuperação e ampliação das práticas cotidianas de formação sócio-histórica e emancipadora, desse modo sendo capaz de anunciar a formação de novas gerações de sujeitos, individuais e coletivos, numa perspectiva humanista e crítica.

Após essas primeiras experiências, o MEC divulgou o Edital n° 2 de 05/09/2012, para que, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, as Instituições Federais de Ensino Superior atendessem a chamada pública para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, e apresentassem projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

Visando inicialmente à implantação de quarenta cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, seguindo o critério de coadunar ensino, pesquisa e extensão, assim como ocorre nos demais cursos regulares, o Edital distinguiu dois eixos temáticos dentre suas metas: Eixo 1. Implantação de novos cursos de Licenciatura no âmbito do PROCAMPO; Eixo 2. Abertura de novas turmas do PROCAMPO (cursos em andamento).

Para a implantação de novos cursos (Eixo 1), o critério estabelecido pelo MEC foi que as propostas das IFES contemplassem um estudo embasado, levando em consideração as realidades socioculturais dos povos do campo, bem como a apresentação de um diagnóstico relativo aos Ensinos Fundamental e Médio ofertados nas áreas rurais a serem beneficiadas

com a implantação das Licenciaturas. Quanto à criação de novas turmas, nos cursos já existentes, (Eixo 2), o critério para abertura dessas turmas seria limitado pela capacidade orçamentária. Nesse sentido, seria também necessário que as IFES pretendentes à abertura de turmas e cursos previssem em seus Projetos Político-Pedagógicos, definidos por câmpus, a oferta de 60 vagas para a ampliação dos cursos já em andamento e de 120 vagas para dar início a novos cursos.

Os termos do edital apresentam conceitos que demonstram a preocupação de conhecer a realidade da população a ser alcançada pela implantação do curso de Licenciatura, com o propósito de estabelecer uma relação próxima e objetiva, porém humana, entre o povo do meio rural, de onde sairão os futuros educandos trazendo suas histórias e seus saberes para a universidade, e dela levando em troca os conhecimentos de que se apropriaram na sua trajetória formativa. Estes são instrumentos relevantes para a concepção de um novo cidadão, dotado dos conhecimentos necessários para fazer uma análise crítica de sua participação na sociedade enquanto pretensamente detentor de direitos e de como pode se tornar influenciador no ambiente em que convive e onde aplicará esses conhecimentos.

Neste sentido, são inegáveis os aspectos positivos de alcance social destacáveis no Edital nº 2/2012 (BRASIL, 2012, grifo nosso), por meio do qual foram selecionadas 42 Instituições de Ensino Superior para implementação de cursos, agora permanentes, de Licenciatura em Educação do Campo, quando estabelece em seu item 3.5 que os projetos deverão:

a) **considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas**, o acúmulo dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e as demandas dos sistemas estaduais e municipais de ensino; b) prever os critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos **professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino**; c) apresentar **organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade**. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas; d) apresentar diagnóstico da demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como **perfil e características sociais, culturais e econômicas** de suas populações [...]

Outro aspecto relevante na implantação do curso é a especificidade de sua matriz curricular, organizada por quatro áreas do conhecimento que são Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Assim, segundo o edital, havia a indicação de que preferencialmente fossem oferecidas as habilitações que contemplassem a área de Ciências da Natureza e Matemática, para o suprimento de docentes habilitados nessa área para atender as demandas prementes das escolas do campo.

Para dar suporte ao desenvolvimento dos cursos nas IES, foi autorizada a criação de uma estrutura específica para atendimento das necessidades dos novos cursos, com isso foram disponibilizados 15 códigos de vagas para o cargo de docente e 3 códigos de vaga para o cargo de servidores técnicos-administrativos, para cada uma das Instituições ofertantes das Licenciaturas.

A princípio, o processo de expansão das universidades e a implantação e consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo possibilitaram a incursão do meio

acadêmico em espaços nunca antes alcançados por políticas públicas inclusivas. A proposta requeria que os sujeitos do campo fossem valorizados, suas vivências e saberes respeitados, e, nesse sentido, o curso de Licenciatura em Educação do Campo constituiu-se como um instrumento de inclusão social, que, sem recursos, seria inviável. O investimento é essencial, por se tratar de um curso que demanda apoio logístico e financeiro aos seus discentes, o que é um fator diferencial para acesso e permanência nas instituições de ensino.

O governo federal, por intermédio do PROCAMPO, garantiu o repasse de verbas para as instituições durante os três primeiros anos do curso, arcando com os custos para a permanência dos educandos, promovendo o pagamento de bolsas e provendo os recursos para gastos com cópias reprográficas, alimentação, alojamento, locomoções etc. Segundo a proposta, a partir de 2016, as despesas com a manutenção do curso ficariam sob a responsabilidade de cada instituição. Entretanto, como em 2016 o governo de Michel Temer editou a Emenda Constitucional nº 95, que congela os gastos públicos linearmente, por duas décadas, sendo admitida apenas a correção pelos índices de inflação, vigendo, portanto, até dezembro de 2036, há uma enorme preocupação quanto à continuidade dos cursos nos anos vindouros.

Para corroborar essa preocupação, vemos que os investimentos em educação têm sido paulatinamente reduzidos, na contramão da curva ascendente que se verificava no período anterior ao Golpe. Verificando as tabelas a seguir, pode-se observar a variação da evolução dos gastos com educação, tendo sido o ano de 2014 o que teve um índice percentual de aplicação de recursos federais na pasta muito expressivo.

Tabela 3. Diversos Itens de Despesa do Governo Federal: 2004 a 2014 (% da Receita Líquida do Tesouro Nacional)

	2004	2006	2008	2010	2011	2012	2013	2014	Varição 2004-14
Abono Salarial e Seguro Desemprego	2,7	3,3	3,5	3,8	4,2	4,4	4,5	5,3	96%
LOAS e RMV	2,1	2,6	2,7	2,9	3,0	3,3	3,4	3,8	78%
Bolsa Família	1,4	1,3	1,8	1,7	2,0	2,3	2,4	2,6	90%
Benefícios Previdenciários	35,7	36,7	34,2	32,7	34,4	35,9	36,0	38,9	9%
Saúde	9,1	8,6	8,2	7,9	8,4	8,8	8,4	9,3	2%
Educação	4,0	4,2	4,6	5,9	6,6	7,6	7,8	9,3	130%
Pessoal (exceto saúde e educação)	22,2	22,3	21,4	20,3	20,6	19,8	18,8	19,7	-11%
Investimento (exceto saúde e educação)	2,1	2,8	3,9	4,7	4,1	3,8	3,7	4,3	107%
Memo: Receita Líquida (R\$ bilhões) valor nominal	352	451	584	779	818	881	991	1.014	

Fontes: Sistema Siga Brasil e Tesouro Nacional – Resultado Fiscal do Governo Central (grifo do autor)

Essa evolução percentual de 130% na área da educação, apresentada no final do decêndio, crescente anualmente, seria para fazer face ao cumprimento das metas do PNE 2004-2014 e essa tendência está expressa no gráfico a seguir, onde são demonstrados os valores nominais, em bilhões, aplicados na educação no período 2004-2014:

O Gráfico 1 mostra a evolução da despesa federal em educação em reais (corrigidos pela inflação para valores de 2014) e em porcentagem do PIB. Nota-se que, de fato, a despesa quase quadruplicou no período em termos reais, passando de R\$ 24,5 bilhões em 2004 para R\$ 94,2 bilhões em 2014, o que equivale a 1,71% do PIB (em proporção do PIB o aumento foi de 2,3 vezes). (MENDES, 2015, p. 2)

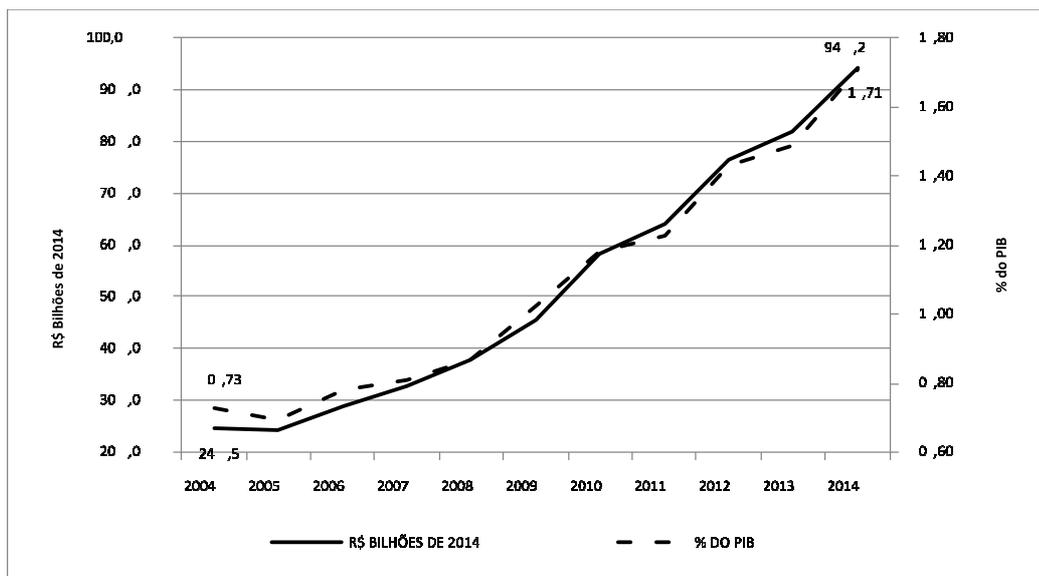


Gráfico 1 – Despesa do Governo Federal na Função Educação: 2004 a 2014

Fontes: Sistema Siga Brasil e IBGE

No gráfico 2 constata-se que o governo federal, no período anterior à edição da EC 95/2016, aplicou recursos na educação que superaram o percentual constitucional mínimo obrigatório das despesas com a educação durante todo o decênio.

A tabela 4 faz um comparativo do valor mínimo constitucional e o valor efetivamente gasto em educação pelo governo federal nos três últimos anos do decênio 2012 a 2014.

Essa despesa superou o montante mínimo de despesa obrigatória em educação. De acordo com o art. 212 da Constituição, a União deve aplicar, no mínimo, 18% de sua receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. O Gráfico 2 mostra que ao longo de toda a década analisada o gasto superou esse patamar mínimo. Em especial, nos últimos três anos da série o gasto superou bastante o limite. Somente nos três últimos anos da série (2012-2014) a União gastou R\$ 43,1 bilhões acima do limite mínimo (uma média de R\$ 14,4 bilhões a mais por ano), conforme retrata a Tabela 4. (MENDES, 2015, p. 2-3).

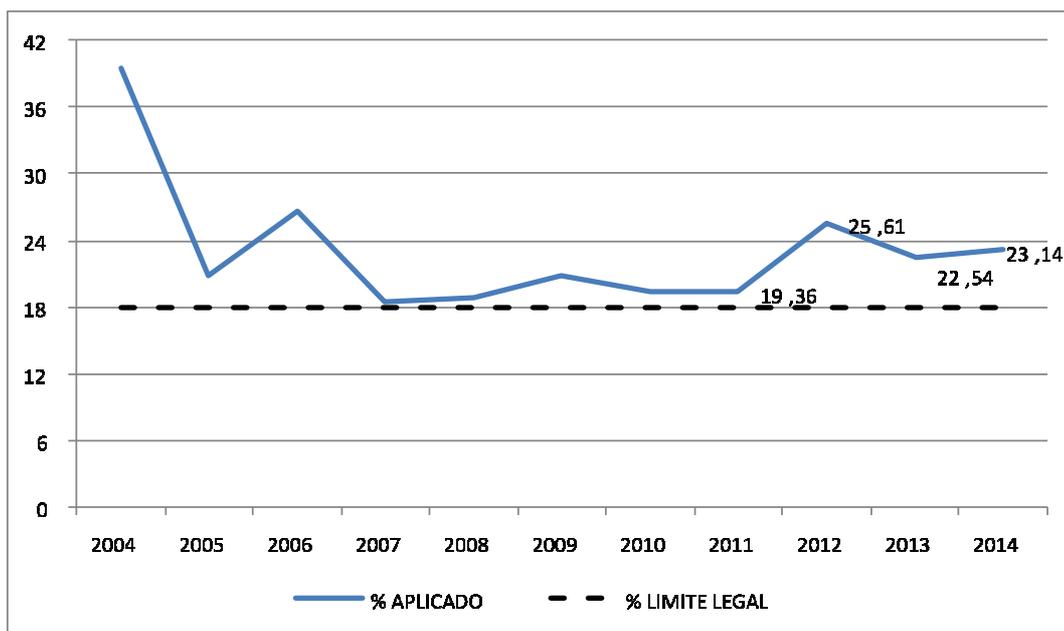


Gráfico 2 – Despesa do Governo Federal com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino: 2004 a 2014 (% da Receita de Impostos)

Fonte: Relatório Resumido da Execução Orçamentária 2004 a 2014. Apurado conforme metodologia oficial de medição de despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

Esses gráficos demonstram a preocupação do governo federal, nas gestões de Lula e Dilma, para assegurar o financiamento necessário para a manutenção e desenvolvimento da educação escolar, e seu compromisso com a elevação da qualidade do ensino, em uma perspectiva mais inclusiva e democratizante.

Tabela 4. Valor Mínimo Constitucional e Valor Efetivamente Gasto em Educação pelo Governo Federal: 2012 a 2014

	% Aplicado	% Limite Legal	Rec. Liq. De Imposto (R\$ milhões)	Mínimo Legal (R\$ milhões)	Valor efetivamente gasto (R\$ milhões)	Diferença (R\$ milhões)	IPCA	Diferença em R\$ de 2014 (R\$ milhões)
	(A)	(B)	(C)	(D)=(B)*(C)	(E)	(F)=(E)-(D)	(G)	(H)=(F)*(G)
2012	25,61	18	218.819	39.387	56.040	16.652	1,1366	18.926
2013	22,54	18	239.071	43.033	53.887	10.854	1,0652	11.562
2014	23,14	18	245.524	44.194	56.814	12.620	1	12.620
Total								43.108

Fontes: Relatório Resumido da Execução Orçamentária 2004 a 2014, Sistema Siga Brasil e IBGE. Apurado conforme metodologia oficial de medição de despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Nota: Deflator IPCA junho a julho.

Cabe destacar, observando os dados, que nos anos que se seguiram houve variações entre os valores orçados e os efetivamente gastos com a educação, embora também ocorressem diferenças consideráveis nos orçamentos previstos entre um exercício e outro. Em termos percentuais, a tabela 5 faz um comparativo entre os orçamentos e gastos efetivados, entre o orçamento do exercício posterior e o exercício anterior, entre os gastos do exercício

posterior e o exercício anterior, a partir de 2015, quando a crise político-institucional que leva ao *impeachment* de Dilma Rousseff já estava instalada.

Tabela 5. Percentuais Comparativos: orçamentos e gastos efetivos

EXERCÍCIO	ORÇAMENTO EM BILHÕES	GASTO EM BILHÕES	% GASTO SOBRE O ORÇAMENTO	% SOBRE ORÇAMENTO DO EXERC. ANTER.	% SOBRE GASTO DO EXERC. ANTERIOR
2015	115,50	88,60	76,70	-	-
2016	109,90	95,18	86,60	95,15	107,42
2017	115,11	101,82	88,45	104,74	106,97
2018	114,31	95,59	83,62	99,30	93,88
2019 ¹³	117,10	45,35	38,72	102,44	47,44

Fonte: Do autor. Valores de orçamento e de gastos extraídos de CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO-Portal da Transparência (BRASIL, 2019)

As informações contidas nas tabelas e nos gráficos anteriores demonstram certa evolução na composição orçamentária do Ministério da Educação e nos gastos efetivos que foram significativos até o ano de 2014. Já, no ano de 2015, o valor realizado com despesas com educação não chega ao percentual de 80% do orçamento. Em termos nominais, há uma queda perceptível nos gastos que vinham em um viés de alta, na ordem de aproximadamente 5,5 bilhões de reais. Nos exercícios subsequentes, excetuando o presente exercício, os gastos ficaram na casa dos 95,30 bilhões em média e o percentual médio utilizado ficou em torno de 83,84% do orçamento.

O ano de 2018 foi o primeiro em que se poderia verificar os impactos das medidas impostas pelo governo federal quanto ao congelamento do orçamento, embora se constata na tabela nº 5 variações nos orçamentos e nos gastos na série 2015-2018. Nesse exercício de 2018, o orçamento estava estipulado em 114,31 bilhões e o gasto efetivo foi de 95,59 bilhões (percentual de gasto sobre o orçamento em 83,67%) e o gasto efetivo de 2018 (95,59 Bi) em relação a 2017 (101,82 Bi) ficou em 93,88%. Ainda assim, particularmente, no ano anterior, 2017, entre os ministérios que mais investiram, o MEC está posicionado em décimo lugar, muito aquém dos investimentos do Ministério dos Transportes que vem em primeiro lugar. A diferença de investimentos é exorbitante, principalmente considerando-se que a educação deve ser a prioridade em qualquer programa de governo.

Não se pode ignorar o impacto nas despesas públicas com a edição de uma medida de contenção como a EC 95/2016. A Nota Técnica Conjunta n.º 5, de 2017, elaborada pelas Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados e Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle do Senado Federal (BRASIL, 2017) traz uma sucinta consideração a respeito desses possíveis impactos nos gastos com educação.

A proposta orçamentária para 2018 estima, pela primeira vez, a aplicação mínima em manutenção e desenvolvimento do ensino segundo regra imposta pela EC 95/2016 (Novo Regime Fiscal), o que deve perdurar pelos próximos 19 exercícios financeiros. O novo piso constitucional equivale à aplicação mínima de 2017, calculada nos termos do caput do art. 212 da Constituição

¹³ Valores disponibilizados no *site* <http://portaltransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2019>, acesso em 04/07/2019.

(18% da receita líquida de impostos), corrigida, em cada exercício, pelo IPCA.

A Tabela [...] estima quanto seria o piso de aplicação em MDE, caso se aplicasse a regra constitucional original, vinculando-o à arrecadação de impostos prevista para 2018. Nesses termos, o piso alcançaria R\$ 51.662,5 milhões, ou seja, seria R\$ 2.012,6 milhões maior do que o valor calculado para 2018.

A tabela 6, a seguir, traz mais dados que corroboram com essa análise, demonstrando que a EC 95/2016 provoca uma redução significativa (R\$ 2.012,6 milhões) no piso constitucional anteriormente previsto. Esse corte provocará, sem dúvidas, uma queda na quantidade da oferta educacional e em sua qualidade.

Tabela 6. Piso constitucional: comparativo de apuração - em milhões

CONSTITUIÇÃO - art. 212, *caput*

A) Receita de Impostos	481.059,1
A1) Impostos sobre a Importação	38.251,6
A2) Impostos sobre a Exportação	24,0
A3) Impostos sobre a Propriedade Territorial Rural - ITR	1.383,4
A4) Impostos sobre a Renda - IR	351.341,9
A5) Impostos sobre Produtos Industrializados - IPI	52.107,2
A6) Impostos sobre Operações de Crédito, Câmbio e Seguro ou relativas a Títulos ou Valores Mobiliários - IOF	37.951,0
B) Exclusões (transferências constitucionais para os Estados/Municípios)	194.045,2
C) RECEITA LÍQUIDA DE IMPOSTOS (A - B)	287.013,9
D) PISO CONSTITUCIONAL (18% de C)	51.662,5

EMENDA CONSTITUCIONAL 95/2016 – ADCT art. 110

E) Aplicação de MDE em 2017 (4ª Avaliação Bimestral)	48.203,8
F) Correção (IPCA acumulado jul 2016 - jun 2017)	3,0%
G) PISO CONSTITUCIONAL [E * (1 + F)]	49.649,9
REDUÇÃO (G - D)	-2.012,61

Fonte: PLOA 2018/Mensagem Modificativa

A incongruência entranhada no espírito da lei que institui o 'Novo Regime Fiscal' (EC nº 95/2016) está expressa nos incisos I e II do 1º §, do Art. 107, que representam o travamento do orçamento da União, especialmente no tocante à educação. Tal medida desconsidera que a educação é um organismo vivo, com dinâmicas próprias, bem distintas entre si, e com demandas urgentes que estão sempre em movimento e cada vez mais crescentes.

§ 1º Cada um dos limites a que se refere o caput deste artigo equivalerá:

I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento); e

II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária. (BRASIL, 2016).

Dentre outras ações danosas, a medida, de forma geral, inibe a realização de concursos públicos, consequentemente afetando a área da educação, veda a criação de funções, cargos e empregos públicos, sob a alegação de ajuste fiscal e do não aumento das despesas.

Além dessas medidas de limitação de gastos, a edição da Medida Provisória nº 839 de 30 de maio de 2018 retirou recursos no valor de 1,8 Bi diretamente do Programa de Promoção da Educação do Campo. Porém a mais recente ação do governo federal que atingiu a educação foi a publicação do Decreto nº 9.725, de 12 de março de 2019, que, do total das 21 mil vagas eliminadas pelo governo Bolsonaro, pelo menos cerca 13.700 compunham o quadro de cargos das instituições de ensino. Portanto, nestes anos recentes, a educação vem sendo exposta a várias situações rigorosas, com desmonte sistemático de suas estruturas de pessoal e financeira.

Como anteriormente dito, neste trabalho de pesquisa não se objetivou o esmero em estudos de Economia tampouco se propôs a dissecar os registros contábeis da União, todavia não poderia prescindir de informações, constantes deste capítulo, obtidas de fontes governamentais. Esses dados são necessários à formulação da base argumentativa deste trabalho, em confrontação com o seu campo hipotético, a ser comprovado ou ter sua dedução refutada através das análises das entrevistas realizadas no período de setembro a outubro de 2018 com professores do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade/IE/UFRRJ, com os coordenadores e ex-coordenadores da LEC/UFRRJ, com a ex-discente da LEC/UFRRJ que é membro atuante da CPT de Nova Iguaçu, e com o pró-reitor da Pró-reitoria de Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional.

3.2 Criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro é uma centenária instituição de ensino superior, com quase 109 anos a partir de sua origem, em 20 de outubro de 1910. A UFRRJ possui o quarto maior câmpus universitário das Américas em extensão, estrategicamente posicionada na região metropolitana do Rio de Janeiro, marcadamente com atuação na baixada fluminense. A UFRRJ tem sua sede instalada no município de Seropédica, contando, também, com câmpus nos municípios de Nova Iguaçu e Três Rios, tendo passado por um amplo processo de crescimento durante a década dos anos 2000, decorrente do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Além dos câmpus referidos, a UFRRJ conta também com o câmpus universitário de Campos dos Goytacazes, unidade destinada à pesquisa sucroalcooleira, com cerca de 425.000 m² de área.

O câmpus-sede, com sua imensa extensão territorial, é localizado às margens da rodovia federal BR 465 - antiga estrada Rio-São Paulo - que liga duas das mais importantes rodovias do país: rodovia BR 101, que integra os extremos norte e sul do Brasil, e a rodovia Presidente Dutra que interliga Rio de Janeiro e São Paulo, as duas maiores metrópoles brasileiras.

Por outro lado, o Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (IM), instalado na cidade de Nova Iguaçu, na baixada fluminense, iniciou suas atividades no ano de 2006, sob a direção da Prof.^a Dr.^a Lucília Augusta Lino, e conta atualmente com cerca de 3.500 alunos, 162 docentes e onze cursos, e o câmpus Três Rios inaugurado em 2009, localiza-se na cidade de Três Rios, na região Centro-sul fluminense, disponibilizando formação nas áreas de Administração, Ciências Econômicas, Direito e Gestão Ambiental.

Demonstrando o intenso processo de expansão por que passou a instituição, nos últimos quinze anos, em 2005, a UFRRJ possuía 23 cursos de graduação presencial, com cerca de 6 mil alunos e 600 professores. Atualmente, são contabilizados 56 cursos de graduação presencial e 38 de pós-graduação *stricto sensu*, com 1.160 docentes efetivos, 1.050 servidores técnicos-administrativos e 18.000 alunos (Propladi/UFRRJ, 2019) e, dentre esses

cursos, encontra-se o curso de Licenciatura em Educação do Campo, objeto desta investigação. Cabe destacar que, pela posição geográfica dos câmpus da universidade e pela sua vocação natural para atuar nas áreas relativas às questões do campo, desde sua origem, em 1910, com a implantação dos cursos de Agronomia e Veterinária, com a denominação Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária – ESAMV, a criação da Licenciatura em Educação do Campo veio atender a uma demanda identificada na sua área de atuação, pela oferta de um curso com as características da LEC/UFRRJ.

Conforme demonstrado na figura 2, pela situação geográfica, o raio de influência da universidade na baixada fluminense é real e importante para as populações das cidades que ficam no entorno dos câmpus da UFRRJ.



Figura 2: Mapa das cidades da Baixada Fluminense com datas de fundação.

Fonte: Wikipedia.org

A baixada fluminense concentra em torno de 1/3 do total de habitantes do Rio de Janeiro, com grande parte da população localizando-se nas áreas urbanas dos municípios, distribuída em uma grande extensão territorial. Nova Iguaçu é o maior dos municípios, com cerca de 16% da área da baixada fluminense, 520,807 km², e uma população total estimada, em 2018, em 818.875 habitantes, conforme último censo do IBGE¹⁴. A população da área rural da baixada fluminense está em torno de 38.000 habitantes, sendo o município de Seropédica o que concentra a maior população rural com 13.886 habitantes.

No seu percurso histórico, os municípios da baixada tiveram, até meados do século XX, sua economia centrada na produção agrícola. Durante o período colonial, a principal atividade econômica da região, impulsionada pela exploração de mão-de-obra escrava, era o plantio da cana e a produção de açúcar e aguardente, a par de culturas menores como mandioca, milho, arroz, feijão e legumes, e a produção de tijolos. A região, cortada por rios, também se torna uma importante via fluvial, durante o ciclo do ouro, que liga Minas Gerais ao Rio de Janeiro, e que mais tarde vão escoar a produção cafeeira do vale do Paraíba. Posteriormente, já no século XIX, a cultura do café traz mais relevância para a região. No século XX, a região se tornara um importante produtor e exportador de cítricos, especialmente de laranjas, cultura que entra em declínio a partir do pós-guerra, mas que deixa uma malha

¹⁴ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Informações extraídas de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/panorama>, em 06 de julho de 2019.

ferroviária que corta toda a região que liga o Rio de Janeiro a São Paulo. Devido à proximidade e à facilidade de acesso à capital, nas décadas de 1940 e 1950, a região recebe um grande contingente populacional, em decorrência do processo de industrialização da região metropolitana, que determina a primeira onda de emancipação de municípios (Duque de Caxias, em 1943, Nilópolis e São João de Meriti, em 1947), transformados em cidades-dormitório. A baixada fluminense passou por transformações marcadas por uma sequência de ocupações desordenadas, sem que houvesse a previsão e o fornecimento de saneamento básico nem prestação de serviços de saúde regular, com clara dificuldade de acesso à educação, favorável à manutenção de um contingente de trabalhadores sem qualificação, destinados a ocuparem postos de trabalhos precariamente remunerados. Esta conjunção de fatores cria um cenário de desigualdade de oportunidades e baixa qualidade de vida, que vem se perpetuando há décadas na região, e retroalimenta o cenário de extrema violência que a caracteriza. Se nas áreas urbanas das cidades da baixada são notórias as ausências de políticas públicas consistentes e continuadas, nas áreas rurais, historicamente preteridas pelos órgãos oficiais dos três níveis de governo para qualquer tipo de investimento, esse quadro de privações é muito mais agravado.

Nessas condições desfavoráveis, mais notadamente nas áreas rurais, no Rio de Janeiro, foram sendo construídos movimentos de resistência e ocupação de terras pelos movimentos sociais, para o reconhecimento das populações e a instituição de políticas públicas que respondessem a demanda dessa realidade dos que viviam nessas áreas. Nesse movimento, cabe destacar a participação efetiva de entidades como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Igreja Católica, conforme se pode constatar no depoimento de Sônia Martins, egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e residente na região. A entrevistada, retoma parte de sua história de militância no campo:

Ainda na década de oitenta, comecei a participar da questão da terra, que foi a ocupação de Campo Alegre, que acontece em janeiro de mil novecentos e oitenta e quatro, e é considerada uma das maiores ocupações de terra nessa década. E ela é importante por que ela retoma logo um período de transição da ditadura, pós-ditadura, ela retoma a discussão da terra, de um projeto de reforma agrária, aquilo que tinha sido suspenso na década de sessenta com o golpe, aí em oitenta e quatro ela retoma com muita força esse processo e aí vai se materializar na ocupação de Campo Alegre.

Então, na realidade, quando eu começo a participar dos assentamentos, a partir dessa ocupação eu ainda não era da Comissão Pastoral da Terra. A Comissão Pastoral da Terra, ela começa aqui na Diocese de Nova Iguaçu, final da década de oitenta, com a ocupação da fazenda São Bernardino em Vila de Cava. E o processo de ocupação que tem como consequência o despejo - que foi um dos mais violentos que a gente experimentou - chama a atenção da igreja, sobretudo na época de Don Adriano Hypólito¹⁵. A igreja começa a pensar e se debruçar sobre essa violência, e pensa o que é que a igreja tem a ver com essa realidade. E, por isso, nós somos chamados, convocados, a criar ou a reelaborar ou ressignificar a Comissão Pastoral da Terra aqui, para acompanhar esses trabalhadores rurais que estavam vivendo e sofrendo essa violência em Vila de Cava. E assim se cria a Comissão Pastoral da Terra aqui, acompanhando Campo Alegre, que é uma área grande, com seis áreas, e acompanhava as ocupações em Japeri, Paracambi e em Queimados. Então esses assentamentos foram os que estavam sendo acompanhados nesse primeiro momento pela Comissão Pastoral da Terra e a nossa presença nesses espaços, em um primeiro momento, é um momento de

¹⁵ Bispo diocesano de Nova Iguaçu no período de 1966 a 1994, teve um papel relevante na luta por direitos humanos durante a ditadura (1964-1985) e no apoio aos movimentos sociais populares.

escuta, de ouvir e perceber qual é a dinâmica do lugar, quais são as demandas, o que de fato eles estão presenciando. (MARTINS, 2018)¹⁶

Neste contexto, a LEC/UFRRJ viria a ser mais um instrumental para as populações das áreas rurais dos municípios da baixada fluminense e de outros municípios limítrofes a estes, como forma de resgatar valores coletivos, caros aos movimentos sociais do campo. Assim, o curso propicia a formação de docentes compromissados com suas histórias, através de um processo formativo voltado para a melhoria da qualidade de vida de suas regiões, com a apreensão de novas metodologias e práticas. Nesse processo, ampliam-se as possibilidades de serem criadas condições de desenvolvimento sócio-econômico e ambiental, de forma sustentável, mediante a transmissão, nas escolas do campo, do aprendizado adquirido na universidade.

Com o objetivo de apoiar o fornecimento de uma educação de qualidade à população das áreas rurais, com metodologias voltadas para as especificidades do meio rural, a UFRRJ aderiu ao Edital n° 23/2009, para a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. A proposta visava a garantir a formação de educadores do campo para atuarem na produção da educação nas áreas de reforma agrária, mediante a concepção dialógica do processo ensino-aprendizagem, sob a perspectiva de uma prática dinâmica que resulte em ações concretas e transformadoras em seus locais de atuação. Para atingir esse fim, a proposta do curso fundamentou-se em princípios pedagógicos que contemplassem a transdisciplinaridade para o estabelecimento da articulação entre os saberes locais e os conteúdos das diversas disciplinas ofertadas.

No final desse mesmo ano de 2009, foi celebrado o Termo de Cooperação entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), publicado no D.O.U. em 31/12/2009, cujo objetivo era a execução do Projeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, inicialmente para 60 jovens e adultos dos projetos de assentamento da reforma agrária, em duas áreas do conhecimento: 1- História e Filosofia e 2- Agroecologia e Segurança Alimentar. O TC foi assinado com previsão orçamentária e desembolsos descentralizados para compra de material de consumo, em 2009, no valor de R\$ 10.000,00, e início das atividades, a partir de 2010, com duração de 36 meses, num total de R\$ 805.748,76, com repasses ulteriores mediante assinaturas de termos aditivos ao Termo de Cooperação.

Tabela 7. Cronograma de desembolso: Dez/2009

Código	Especificação	Valor – R\$
33.90.14	Diárias	
33.90.30	Material de Consumo	10.000,00
33.90.33	Deslocamento	
33.90.36	Serviço de Terceiro - PF	
33.90.39	Serviço de Terceiro - PJ	
33.91.47	Encargos Sociais	
Total		10.000,00

Fonte: Consulta ao documento original – UFRRJ (2019).

Como pode-se observar na tabela 7, que traz o cronograma de desembolso referente a dezembro de 2009, quando o TC é assinado e publicado, os recursos foram distribuídos por diferentes rubricas contábeis, conforme demonstrado, também, na tabela 8, que especifica o cronograma de desembolso para o ano de 2010:

¹⁶ Entrevista concedida pela ex-discente egressa da LEC/UFRRJ, em 1º de outubro de 2018.

Tabela 8. Cronograma de desembolso: Jan/2010

Código	Especificação	Valor – R\$
33.90.14	Diárias	42.126,00
33.90.30	Material de Consumo	15.223,80
33.90.33	Deslocamento	15.600,00
33.90.36	Serviço de Terceiro - PF	24.777,60
33.90.39	Serviço de Terceiro - PJ	155.900,00
33.91.47	Encargos Sociais	4.955,52
Total		258.582,92

Fonte: Consulta ao documento original – UFRRJ (2019)

A tabela a seguir especifica o cronograma de desembolso para os anos de 2011 e 2012:

Tabela 9. Cronograma de desembolso: Jan/2011 e Jan/2012

Código	Especificação	Valor – R\$
33.90.14	Diárias	42.126,00
33.90.30	Material de Consumo	25.223,80
33.90.33	Deslocamento	15.600,00
33.90.36	Serviço de Terceiro - PF	24.777,60
33.90.39	Serviço de Terceiro - PJ	155.900,00
33.91.47	Encargos Sociais	4.955,52
Total		268.582,92

Fonte: Consulta ao documento original – UFRRJ (2019)

De acordo com informações obtidas em entrevista realizada com a professora Roberta Lobo, a terceira entrevistada e ex-coordenadora-geral da LEC/UFRRJ, com relação à implantação do curso na universidade, no período em que o seu financiamento estava atrelado ao INCRA/MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), no programa conhecido como LEC/PRONERA, é irrefutável o fato de que os movimentos sociais são demandantes da criação do curso:

Então, na LEC Pronera, nós tínhamos algumas variantes diferentes da LEC atual, como por exemplo: era um público estritamente voltado para os movimentos sociais. Então, se era uma licenciatura voltada para os movimentos sociais, nós fomos consultar os movimentos sociais. Então, a partir da consulta aos movimentos sociais da terra, quilombolas, indígenas e caiçaras, nós montamos a grade curricular, que era um curso em parceria com o MDA, o INCRA e a UFRRJ (LOBO, 2018).

Roberta Lobo (2018) prossegue detalhando que as demandas dos movimentos influenciaram também a estrutura do curso, resguardada a especificidade do corpo docente da Universidade.

Na consulta aos movimentos sociais, porque era um curso bancado pelo Pronera, eles preferiam que nós construíssemos uma grade de três anos. Então, nós tínhamos que construir uma grade de três anos, escolhendo algumas áreas de conhecimento. Como a maioria dos nossos professores aqui era da área de humanas (especificamente na área de História), nós optamos então pela habilitação em História e Sociologia. Porém, como víamos que ao pensar em educação do campo, estávamos tratando com sujeitos do campo e sendo sujeitos do campo, nós tínhamos que trazer a questão agrária. Como não éramos da área das agrárias (somos das áreas das humanas), mas vendo todo o histórico da própria universidade, dos seus profissionais na área, do Instituto de Agronomia, do Instituto de Zootecnia,

nós então resolvemos fazer uma segunda habilitação que era na área de Agroecologia e Segurança Alimentar. Então, esse currículo em três anos que tinha em torno de (3.540) três mil, quinhentas e quarenta horas, muito maior que qualquer curso de licenciatura, que o mínimo são (2.800) duas mil e oitocentas horas, não é? Ele tinha essas duas habilitações. Nós fomos aprovados pela nossa originalidade, porque naquele momento não havia nenhum curso de Licenciatura em Educação do Campo com a habilitação em Agroecologia e Segurança Alimentar. [...] (LOBO, 2018)¹⁷

Após a aprovação do curso e do seu projeto político-pedagógico, tanto pela Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, em 12/11/2009, quanto pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão¹⁸ da universidade, o curso iniciou seu processo de implantação.

O curso é fruto de Edital do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) de 2009, a partir de projeto construído e apresentado por diversos professores da UFRRJ, em parceria com os principais movimentos sociais do campo atuantes no estado do Rio de Janeiro, como o MST, a Comissão Pastoral da Terra, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAG), as Organizações de Indígenas e Quilombolas do Sul Fluminense e a Rede de Educação Cidadã (RECID) (AMADOR; CAMPOS; MENDES, 2014, p. 309). Atendendo as demandas desses movimentos, e em diálogo propositivo com a Universidade, o curso foi construído, de forma participativa,

prevendo carga horária total de 3.540 horas em três anos, visando atender 60 sujeitos do campo vinculados às diversas áreas de Reforma Agrária. Funciona a partir da pedagogia da alternância e foi organizado em 6 etapas. As três primeiras constituíram um ciclo básico. No início da etapa 4, o curso se dividiu em duas habilitações: Ciências Sociais e Humanidades; e Agroecologia e Segurança Alimentar. O curso é voltado para formação de professores. (AMADOR; CAMPOS; MENDES, 2014, p. 310).

As atividades ligadas ao curso tiveram início em março de 2010, com a seleção e capacitação dos monitores, e, após os três anos de duração, foi finalizado em agosto de 2013, com a apresentação do relatório final pelos docentes. Conforme "Plano de Trabalho do Curso"¹⁹, foram formados 52 profissionais de educação. O curso contou com aportes financeiros repassados pelo INCRA através do PRONERA que era o responsável por projetos que beneficiassem a população jovem e adulta das famílias assentadas. Assim, foi possível, como previa a proposta, oferecer capacitação técnica e formação em nível superior, em diferentes áreas do conhecimento, tendo a orientação das políticas pedagógicas coordenadas pela Comissão Pedagógica Nacional, que contava com a participação de representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação e do INCRA, entre outros.

Sob uma nova perspectiva de ampliação das vagas, em 2014, a UFRRJ propôs a oferta do curso na condição de curso regular em atendimento ao contido no Edital PROCAMPO/2014. Nesse novo formato, seria ministrado um curso com 4 anos de duração e carga horária total de 3.520 horas, para formação de egressos para atuarem na área de Ciências Sociais e Humanidades (Sociologia e História), sendo ofertadas, além dessas, as disciplinas das áreas de Agroecologia, Questões Ambientais, Diversidade e Direitos Humanos, com valorização dos temas: Educação Especial; Educação Popular e de Jovens e Adultos; Educação dos Povos Indígenas; Arte e Filosofia.

¹⁷ Entrevista concedida ao pesquisador em 3 de outubro de 2018.

¹⁸ Deliberação nº 82/CEPE/UFRRJ, de 18 de junho de 2010.

¹⁹ Licenciatura em Educação do Campo/Instituto de Educação-Plano de Trabalho do Curso (2013). Consulta ao documento original (2018).

A proposta pedagógica do curso foi gestada a partir das participações de inúmeros atores que contribuíram para a formulação de uma política pedagógica voltada para a realidade dos futuros ingressantes. Nesse sentido, o curso é fruto de orientação proveniente dos "Seminários, Fóruns e Projetos sobre a Educação do Campo, Juventude Rural, Movimentos Sociais, Educação em Contextos Específicos, Escola Ativa e Agroecologia",²⁰ e teve, também, a contribuição das representações dos grupos organizados das comunidades, bem como dos sujeitos dos movimentos sociais. Esse processo é relatado por Sônia Martins, a segunda entrevistada, egressa do curso e militante dos movimentos sociais:

O projeto político-pedagógico-curricular do curso ele foi uma proposta...ele foi elaborado e produzido junto conosco, então isso foi muito bom. Nós participamos do processo da elaboração, e ele era tanto avaliado com a turma quanto era avaliado no que eles chamam de – eu estou falando conselho, mas não é conselho não, é um espaço onde reúne os professores, alguns professores – colegiado. Então no colegiado onde reúne os professores, os coordenadores de curso que era a prof.^a Marília e prof.^a Roberta, mais alguns professores que davam aula pra gente, e, para além deles, a turma elegia dois participantes da turma para poder compor o colegiado. Então esse diálogo era muito interessante no sentido de que a gente começou a perceber que quando um professor entrava na sala, quando saía e entrava outro, e depois entrava outro, nós conseguíamos fechar um ciclo e conexão entre as disciplinas, e é interessante que elas estavam interligadas entre si e conectadas com a nossa realidade. Isso só foi possível, porque nós conseguimos participar do processo de construção e elaboração desse projeto, então foi bem legal. (MARTINS, 2018)

O objetivo geral do PPP proposto pela universidade seria para a formação de 120 profissionais de Educação do Campo a cada ano, com oferta de 60 vagas para os ingressantes por cada semestre, sendo as 3.520 horas do curso integralizadas pela distribuição em disciplinas com 60 horas de carga horária, equivalendo a 4 créditos, ou de 30 horas, equivalendo à metade, totalizando 152 créditos e 1.240 horas de atividades acadêmicas, conforme tabela 10.

Tabela 10. Componentes Curriculares – Créditos – Carga Horária

Componentes curriculares	Créditos	Carga horária
Eixo Ciências Sociais e Humanidades	80	1.200
Eixo Pedagógico: Agroecologia e Diversidade ²¹	72	1.080
Atividades Acadêmicas (Laboratório/NEPE/Monografia)	-	640
Atividade Acadêmica (Estágio)	-	400
Atividades Complementares	-	200
TOTAL		3.520

Fonte: Documento original (PPP/2014) – UFRRJ

²⁰ Consulta ao documento original (PPP/2014), (2019)

²¹ A UFRRJ optou pela área de Ciências Humanas e Sociais e teve seu PPP aprovado com ressalvas pelo MEC, pois entendia que, na organização curricular, a agroecologia deveria fazer parte da área de humanidades, ofertada no Eixo Pedagógico Agroecologia e Diversidade, com carga de 1080 horas.

Concomitantemente com a articulação para a instituir-se a LEC como curso regular na UFRRJ, foi proposta a criação do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais, Diversidade (DCAMPD). Essa proposta foi elaborada a partir da percepção dos docentes, ligados às questões da Educação do Campo, considerando a necessidade de concentrar as disciplinas em um mesmo Departamento, de forma a organizar o curso dentro da proposta de uma educação popular cujo público-alvo são os estudantes dos cursos de licenciatura da UFRRJ, alunos da rede pública, populações das comunidades tradicionais, membros das comunidades de pequenos agricultores, dos assentados da Reforma Agrária, integrantes dos movimentos sociais e sindicais do campo e da cidade.

A materialização da criação da LEC como curso regular e do DECAMPD, no âmbito do Instituto de Educação, como unidade que seria a responsável pela promoção, manutenção e desenvolvimento das atividades relativas ao curso, foi consubstanciada nas seguintes Deliberações, aprovadas ao longo do ano de 2014, nos colegiados superiores da UFRRJ:

Tabela 11. Deliberações

Instância	Deliberação/Data	Resolve
CONSU	Nº 09-06/02/2014	Vincular a Unidade Organizacional Coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo ao Instituto de Educação
CEPE	Nº 55-30/04/2014	I- Institucionalizar o curso de Licenciatura em Educação do Campo como curso de graduação regular da UFRRJ; II-Aprovar o Projeto Político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, conforme anexo da Deliberação.
CONSU	Nº 56-13/08/2014	Determinar que a coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo fique vinculada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Área de Ciências Humanas, Letras e Artes (CEPEA-CHLA), sendo-lhe facultado o direito de assento e voz no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Área de Ciências Agrárias (CEPEA/CA)
CONSU	Nº 80-31/10/2014	I-Aprovar a criação do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade do Instituto de Educação; II-Criar a Unidade Organizacional (UORG) "Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade" vinculada ao Instituto de Educação.

Fonte: Documentos originais (UFRRJ), 2018.

Por suas características, a LEC/UFRRJ é um curso que demanda uma quantidade de recursos consideráveis, não somente devido à sua grade curricular (25 disciplinas no Eixo I e 16 no Eixo II, mais as optativas, e as disciplinas migradas do DTPE) e ao tempo de formação dos educandos (4 anos), mas pelo público-alvo a ser alcançado (de baixa renda e proveniente das áreas rurais) e, principalmente, pela sua especificidade mais marcante que é o regime de alternância (tempo-escola e tempo-comunidade). Assim, o aporte de recursos financeiros é imprescindível para a oferta de uma educação universitária de qualidade para um segmento social em que "a fragilidade vivida por esses movimentos sociais do Estado do Rio de Janeiro

– um estado cujo 'campo' sofre de grande invisibilidade, como se nem existisse" (AMADOR; CAMPOS; MENDES, 2014, p. 310).

Além desses fatores, a LEC é um curso complexo para a sua regular manutenção e desenvolvimento, o que exige um alto grau de dedicação de todos os atores envolvidos, diferentemente do que ocorre com os cursos mais padronizados. Na proposta do Projeto político-pedagógico do curso, anexo à Deliberação nº 55 de 30/04/2014, encontram-se identificadas algumas dessas diferenças e dificuldades:

Cada etapa se dividia em um Tempo Escola (com cerca de 2 meses em que os educandos permaneciam alojados e participando de aulas em horário integral de segunda a sábado) e um Tempo Comunidade (cerca de dois meses em que os educandos retornavam para suas comunidades de origem, realizando diversas atividades de pesquisa, extensão e estudo).

Sempre precisamos nos adequar ao sistema de avaliação da UFRRJ (SCAG) e nunca fomos exitosos neste sentido. Em primeiro lugar, porque desenvolvemos outros tempos e espaços para procedimentos avaliativos e, em cada etapa da alternância, torna-se necessário que a turma permaneça junta enquanto turma avançando a cada etapa de forma coletiva e coesa, acompanhada pedagogicamente pelos professores-orientadores. Em segundo lugar, o tempo alternado ao da Universidade – o Tempo Comunidade – tem sua organicidade nos territórios de onde se originam os educandos, dando um outro sentido e outras direções ao engajamento das atividades educativas que têm características fortemente marcadas pelas demandas populares, abarcando extensão e pesquisa. (UFRRJ, 2014, p. 46)

Podemos verificar que a complexidade do curso, sua relevância social, o público diversificado e sua proposta original são o diferencial dos cursos de graduação geralmente oferecidos pela Universidade. Tal configuração exige um maior comprometimento, não só do corpo docente, mas da própria administração da UFRRJ, assim como requer certa adequação da sua estrutura burocrática, nem sempre sensível a propostas que destoam do padrão.

3.3 Resultado Comparativo das Entrevistas: análise das informações obtidas

A fim de obter informações que subsidiassem a hipótese inicial de que com as recentes medidas implantadas na área da educação, a partir do governo Temer e, mais especificamente, com a Emenda Constitucional 95/2016, fossem geradas condições desfavoráveis que resultassem algum impacto de forma a interferir na condução da LEC/UFRRJ nos padrões iniciais do curso, foram realizadas entrevistas com o objetivo de captar a percepção do cotidiano dos docentes que atuam diretamente no curso.

Do total dos docentes entrevistados, três pertencem à Coordenação da Licenciatura em Educação do Campo, tendo exercido a função de coordenação do curso em diferentes momentos, a saber, os professores Roberta Lobo, Ramofly Bicalho e Igor Homem de Carvalho. As outras entrevistas foram realizadas com o gestor financeiro da UFRRJ e com uma egressa do curso. A entrevista com o docente que atualmente ocupa o cargo de gestor da área financeira da universidade, professor Roberto Rodrigues, o primeiro entrevistado, teve a finalidade de verificar se no contexto do orçamento global da universidade tais medidas restritivas no orçamento, determinadas pela Emenda Constitucional 95/2016, poderiam causar algum desinvestimento no curso. A segunda entrevista, feita a com a ex-aluna egressa da LEC/UFRRJ, foi realizada a fim de obter informações relativas ao período em que cursou a LEC/UFRRJ, sob a perspectiva social do curso.

Optamos por utilizar a entrevista, pois ela é, segundo Leite (2008, p. 102), uma das técnicas mais utilizadas em quase todos os tipos de pesquisa nas ciências sociais, sendo 'uma

conversação efetuada face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária'. Assim:

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional; por exemplo, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LEITE, 2008, p. 102)

Para Leite (2018, p. 102), 'a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos'.

Neste sentido, as questões foram elaboradas tendo três perguntas como eixo central e entre duas ou três perguntas variáveis, de acordo com o que se desejava obter de informação de determinado interlocutor.

As perguntas-base das entrevistas consideravam três objetivos específicos relativos às questões seguintes, escopo deste trabalho de pesquisa, considerando a edição da EC nº 95/2016: i- orçamento para suporte da LEC/UFRRJ; ii- percepção de possíveis impactos no desenvolvimento do curso; iii- estabelecimento de possíveis estratégias para compatibilizar as demandas do curso com o momento atual e futuro.

Considerando que a LEC/UFRRJ é um curso muito recente, em fase de consolidação, e que sua especificidade requer um orçamento que abarque as demandas aportadas em seu projeto, agora que este é um curso regular da instituição, que não conta mais com suporte financeiro específico, preocupa-nos os recentes contingenciamentos orçamentários. Atualmente, a LEC tem a seguinte configuração no quadro de ofertas discentes, ingressantes por semestres:

Tabela 12. Quadro de Vagas LEC/UFRRJ

Período	2014/1	2014/2	2015/2	2016/1	2016/2	2017/1	2017/2	2018/1	2018/2	2019/1
Vagas	35	40	60	60	60	40	40	40	40	40

Fonte: autor

Os impactos do curso, considerando sua missão social, que tem como esteio a educação popular, vão além dos muros da universidade.

O público-alvo do curso é, em sua maioria, composto pelos Agricultores Familiares, Quilombolas, Indígenas, Caiçaras, integrantes dos movimentos sociais do campo e da cidade, moradores da baixada fluminense, professores das Escolas do Campo, historicamente excluídos das políticas públicas e do acesso à educação superior. Assim, a percepção do risco de solução de continuidade do atendimento a esse público muito específico, oriundo das camadas sociais mais simples e desprivilegiadas economicamente, constituem-se em mais um motivo das presentes inquietações.

Desta forma, a fim de estabelecer uma relação dialógica com as percepções manifestadas pelos entrevistados, as respostas aos questionamentos propostos estão segmentadas de acordo com a pergunta-base relacionada a cada questão: (i) Orçamento para suporte da LEC/UFRRJ, (ii) Percepção de possíveis impactos no desenvolvimento do curso e (iii) estabelecimento de possíveis estratégias para compatibilizar as demandas do curso com o momento atual e futuro.

3.3.1 Orçamento para suporte da LEC/UFRRJ.

Ao se buscar saber se há disponibilidade de recursos compatíveis para aplicar no curso de Licenciatura em Educação do Campo, de forma a atender as suas especificidades, na atual configuração orçamentária da UFRRJ, o primeiro entrevistado, professor Roberto Rodrigues, pró-Reitor de Planejamento da instituição, que é economista, pontuou que:

O orçamento da Universidade, está, atualmente, sendo utilizado no limite. E, assim, disponibilidade de recursos não há, mas há recursos para atender todos os cursos de graduação, da mesma forma que você tem de atender, principalmente, no quesito manutenção, que é parte de energia elétrica, parte de compra de material de consumo. Então, a gente tem recurso; só não tem disponibilidade específica para atender cursos de forma específica. (RODRIGUES, 2018)

Ainda acrescentou que já houve cortes significativos na Educação, desde 2015. Em relação aos efeitos da limitação dos gastos públicos por vinte anos, conforme o contido na EC nº 95/2016, o pró-reitor esclareceu que

Os cortes orçamentários começam antes de dois mil e dezesseis, antes da Emenda Constitucional Noventa e Cinco. Já no primeiro ano, em dois mil e quinze, você teve um corte expressivo dentro das universidades. Além dos cortes, você teve atraso de pagamentos financeiros que dificultou muito o andamento das instituições públicas, em geral, e as instituições públicas de ensino superior. E agravado, isso veio logo em seguida à Emenda Constitucional 95, que é, na verdade, uma imposição do teto dos gastos e ela, por si, não implica cortes de gasto. O que leva a reduzir os gastos na educação, na saúde, em segurança é dado que tendo um teto de gasto e havendo pressões de outros tipos de despesa, a tendência é reduzir as despesas de manutenção desses itens que eu falei: educação, segurança e saúde. E aí, assim, é sempre bom frisar que não é específico da educação, é específico para todo setor público, porque há uma interpretação, às vezes, na minha avaliação, equivocada, que o setor público está brigando dentro do próprio setor público. Então fica a saúde reclamando que não tem dinheiro e quer mais dinheiro, a educação brigando, pessoal do CNPq brigando, então todo mundo quer brigar por um pedaço que está limitado por um teto de gasto. Então, se está todo mundo brigando, alguém vai ficar perdendo. Então, a discussão tem que ser além da unidade específica educação, ou da unidade específica saúde, mas, sim, contra a Emenda Constitucional que dificulta completamente a ação do Estado e acaba com a ideia de Estado que a gente conhece hoje. (RODRIGUES, 2018)

Roberto Rodrigues (2018) alerta que o cenário deve piorar nos próximos anos, paralisando toda o setor público e a ação estatal, por falta de financiamento. Para o gestor, a LEC está no bojo do desmonte do Estado e da Universidade.

Uma projeção rápida que eu fiz, durante vinte anos de Emenda Constitucional, a partir dos gastos de dois mil e dezesseis, a tendência, com as despesas de manutenção, é tender a zero. Então, o Estado não sobrevive nessa forma que a gente conhece. Então, assim, não é específico para LEC ou para as universidades públicas ou para a saúde, mas, sim, para todo o setor público. Todo setor público da forma que a gente conhece hoje, que está estabelecido na Constituição, é que está sendo prejudicado nesse processo da Emenda Constitucional. A Emenda Constitucional em si não

implica cortes de gasto, só implica dizer que a gente não pode aumentar os gastos além da inflação. Dado que a gente tem os servidores tendo progressão funcional, o que é normal, o aumento de salário, ou dado que você tem uma seguridade social, que por natureza tende a aumentar - a população está aumentando - então isso tende a aumentar, os outros tipos de gastos de manutenção da Universidade. Então, aí, especificamente para o funcionamento da LEC, atrapalha o seu funcionamento, mas não porque é exclusivo para a LEC, mas é porque é para todo setor público.

Com a retomada da pergunta, especificamente em relação ao curso LEC/UFRRJ, enfatizando as suas particularidades, Rodrigues (2018) considera que

A Emenda Constitucional é que está travando... que vai travar o país como um todo. E aí, sem sombra de dúvidas, há riscos muito grandes para o ensino em geral e para a LEC, especialmente, que é um programa específico, que tinha uma demanda específica. Pode atacar, sim, pode ter dificuldades bastantes, tanto o ensino quanto à entrada de novos estudantes, visto que a assistência estudantil também está dentro do mesmo pacote.

Roberta Lobo, reconhece e identifica que a questão orçamentária implica desdobramentos diferenciados para a época em que o curso foi implantando em uma condição experimental no ano de 2010, com repasses do PRONERA, e, posteriormente, sob a tutela do PROCAMPO, para o momento atual, em que a situação orçamentária é considerada crítica. A professora explica que:

O primeiro curso foi um convênio com o Pronera e o MDA (Ministério de Desenvolvimento Agrário). Então o INCRA transferia recursos na forma de destaque orçamentário. O INCRA transferia duzentos e sessenta e nove mil reais por ano, para mantermos esses alunos aqui e a contrapartida da universidade era alojamento, alimentação e xerox, que para nós, isso garantia o curso, né? Então, era a LEC/Pronera. Com a LEC Regular/2012, nós ganhamos esse edital. Então esse edital... porque na LEC/Pronera, nós só bancávamos alimentação, transporte (para eles irem e voltarem) e xerox. No caso, quando nos tornamos regular, nós conseguíamos bancar a bolsa. (LOBO, 2018)

Segundo sua primeira coordenadora, a falta de recursos atual compromete a consolidação do curso.

Então, do ponto de vista orçamentário, até ano passado (2017), nós estávamos garantidos com essa contrapartida do governo federal, tanto do INCRA, num primeiro momento, e depois quanto ao próprio MEC. Qual seria a ideia? Depois de implantada, que a universidade desse essa contrapartida. Mas, nós chegamos justamente num momento onde a universidade não pode dar contrapartida alguma. Mas a questão orçamentária, hoje, é mais crítica, mas nos momentos anteriores, nós conseguimos implementar e consolidar o curso. [...] Como falei anteriormente, nós realizamos pesquisa desde o primeiro período, então isso implica envolvimento do pesquisador, professor e aluno, no território do aluno, deslocamentos, diárias, que é a pedagogia da alternância. Então, nós estamos num processo de transição da nossa alternância em função dos ajustes orçamentários. (LOBO, 2018)

Para Ramofly Bicalho, que foi um dos coordenadores do curso na época de sua instalação na UFRRJ e acompanhou todo o processo de sua implantação, o MEC cumpriu com o planejamento para os três primeiros anos de funcionamento do curso, quanto à questão

orçamentária. Ele faz essa afirmação, considerando o fato de que para a previsão de cada grupo de 120 estudantes ingressantes, com base no valor de R\$ 4.000,00 de custo por aluno, relativo ao Edital de 2012, havia o patrocínio do PROCAMPO correspondente, e assevera que:

O Ministério da educação ia dar quinze códigos de vagas de professores, três códigos de vaga pra técnicos-administrativos e nós recebemos nos três anos aproximadamente dois milhões de reais: quatrocentos e oitenta mil no primeiro ano, novecentos e poucos mil no segundo e mais quatrocentos e poucos no terceiro ano e, depois disso, é responsabilidade da universidade. O Ministério da Educação arcou com aquilo que ele se responsabilizou: recurso, códigos de vaga para professores e códigos de vaga de técnico-administrativo. Então é mais ou menos isso do ponto de vista orçamentário. Enquanto a gente teve esse recurso que deu para tocar o curso até a turma do sétimo período, a gente caminhou muito bem das pernas com a pedagogia da alternância. (BICALHO, 2018)

Para o professor Ramofly Bicalho (2018), o cenário mudou desde então e ‘hoje em dia a gente já tem uma certa dificuldade’, principalmente na questão da pedagogia da alternância, que é ‘o diferencial’ do curso, e ‘um curso, na pedagogia da alternância, é um curso caro’. Para ele, essa questão do custo elevado de um curso com a pedagogia da alternância ‘estava claro para a universidade’, que tinha ciência que ‘num primeiro momento, nos três primeiros anos, teria esse apoio financeiro/orçamentário do Ministério da Educação’, mas que ‘do quarto ano em diante o curso é institucionalizado’, e, sendo assim, ‘é um curso da universidade e que ela tem que dar conta da pedagogia da alternância’. Professor Ramofly manifesta que sua principal preocupação não reside no temor do que pode advir de ‘dentro da universidade’, mas de fora dela:

A minha preocupação maior é fora da universidade: se venham algumas normativas de cima pra baixo, para fechamento dos cursos, em função de que são cursos que realmente exigem uma planilha orçamentária diferenciada, em relação aos demais cursos. Então o cenário político e econômico dentro da universidade não é o que me preocupa. O que me preocupa é além dos muros dessa universidade, se, de repente, com algumas canetadas, eles comecem, se não a fechar os cursos, mas a dificultar ainda mais a permanência e a vida do curso aqui dentro. (BICALHO, 2018)

O professor Igor Homem de Carvalho, atual coordenador do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, e o último dos cinco entrevistados, corroborando com a explanação feita pelos professores Roberto Rodrigues e Ramofly Bicalho, reafirma que os recursos provenientes do PROCAMPO já estavam previstos para serem repassados à universidade no triênio 2014/2015/2016, ficando o desenvolvimento e a manutenção do curso sob inteira responsabilidade da UFRRJ, como segue:

O nosso curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio, é fruto de um edital de 2012, que previa o aporte de recursos especificamente para implantação do curso, ao longo de três anos. Esses anos foram 2014, 2015 e 2016. Durante esses três anos, a gente, então, teve recursos para pagar uma série de custos, investir em uma série de elementos do curso, mas, especialmente, possibilitando ajuda de custo para os nossos estudantes. Então, esse recurso, ele já estava previsto para terminar no final de dois mil e dezesseis.

Eu estou dizendo isso porque muita gente fala que foi o governo Temer que cortou o recurso da LEC. E, só mais um detalhe, também, nesse edital de

dois mil e doze, ele deixava muito claro que o MEC repassaria recurso ao longo desses três anos e a universidade, a partir do quarto ano, assumiria a despesa com o curso em sua matriz orçamentária global. (CARVALHO, 2018)

O professor Igor de Carvalho (2018) denuncia que em outras Universidades o compromisso com o curso não está sendo mantido, mas que este não é o caso da UFRRJ que tem assumido o acordado até hoje.

Então, as universidades que receberam a implantação das licenciaturas em educação do campo nesse período, estavam assumindo ali o compromisso de manter o curso. E, no nosso caso, a Rural vem mantendo. Mas é bom dizer isso, porque algumas universidades, algumas reitorias de outras universidades, passaram a dizer que não iam manter o curso a partir do quarto ano, sendo que mesmo com poucos recursos foi um compromisso que as universidades assumiram ao aderir ao edital de 2012. (CARVALHO, 2018)

Entretanto, ele indica que o momento atual, de cortes e contingenciamento de gastos, já acarreta algumas dificuldades.

Agora, é claro que também a gente está vivendo um momento de contingenciamento de recurso em todas as áreas. Não é só na educação do campo. Então, a Rural também está tendo uma certa dificuldade também de manter o curso no padrão que ele deve ser mantido. (CARVALHO, 2018)

Observe-se que as referências feitas pelos entrevistados em relação ao orçamento se reportam principalmente ao período em que a LEC/UFRRJ foi reconhecida como curso regular, quando havia a previsão orçamentária para a implantação do curso e de sua manutenção, isto é, durante os três primeiros anos (2014/2015/2016), através do programa PROCAMPO. A partir de 2017, o curso seria subvencionado por recursos previstos dentro do orçamento da instituição.

A princípio, é consenso que naquelas condições iniciais os recursos extraordinários foram fundamentais para a implantação de um curso cuja procura por vagas se origina das classes sociais que apresentam várias lacunas e demandas, inclusive formativas. O aporte de recursos permitiu que a LEC/UFRRJ tivesse condições favoráveis para incrementar uma série de ações que tornaram o curso viável tanto do ponto de vista acadêmico, principalmente, quanto do ponto de vista orçamentário, temporariamente.

Foi possível verificar, anteriormente, nas tabelas 3 e 4, que a pasta da Educação apresentou índices de crescimento de investimentos acima do mínimo legal, chegando ao percentual de 130%, no final de 2014. Mas, em contrapartida, na tabela 5, conforme citado por Roberto Rodrigues (2018), nota-se um forte corte nos gastos com a Educação, especialmente no exercício de 2015, que, embora o valor orçado tenha sido da ordem de 115,50 bilhões, foram utilizados apenas 78,70% deste, registrando um gasto de 88,60 bilhões.

Sendo o orçamento a parte de um plano financeiro estratégico que compreende a previsão de receitas e despesas futuras, durante determinado período, certamente esse corte assinalado repercutiu na limitação para aplicação das políticas na área da Educação de forma geral. Entretanto, até 2017, o curso de Licenciatura em Educação do Campo estava protegido pelo guarda-chuva do PROCAMPO, como explicitou a professora Roberta Lobo (2018).

Como o texto da EC nº 95/2016 determinava que o orçamento de 2017 corresponderia à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar

efetivamente pagos, e demais operações que afetam o resultado primário²², corrigida em 7,2%, e que, a partir de 2018, esse mesmo orçamento corrigido seria indexado pelo IPCA, tem-se por óbvio que a limitação de recursos para aplicar na área da Educação seria intensamente sentida, conforme pode-se constatar nas explicações de Rodrigues, Lobo, Bicalho e Carvalho (2018), nossos entrevistados.

3.3.2 Percepção de possíveis impactos no desenvolvimento do curso.

Outro aspecto pesquisado neste projeto, provavelmente o mais central, foi o de extrair informações com os docentes a respeito de suas percepções quanto a possíveis impactos causados no desenvolvimento do curso, pelo contingenciamento de gastos. Nessa questão consideramos como sofrendo o impacto tanto os sujeitos diretamente relacionados à LEC – docentes e estudantes- quanto o provimento da estrutura material e logística para sua consecução que, naturalmente, compõem um sistema de apoio importante para que nos respectivos ambientes e tempos – TE e TC - se processe a relação dialogal entre ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Roberta Lobo (2018) quando perguntada se seria possível manter o mesmo padrão de atendimento no curso apesar dos cortes nos gastos públicos, registra:

Já tivemos uma queda quanto a isso, porque, como falei, nós ganhamos esse edital, de um milhão de reais por ano. Então, durante os três primeiros anos, nossos alunos tiveram bolsas, tiveram xerox e agora não. A partir do ano passado (2017), nós não estamos oferecendo isso para os nossos alunos. Então, fica mais difícil, porque nossos alunos são das classes populares mesmo, têm dificuldade de transporte, de se alimentar, de tirar xerox, de internet, então é muito difícil mesmo. Ele pode até entrar na LEC, mas como ele se mantém na universidade? Só se a universidade, minimamente der comida, alojamento e a xerox, senão vai ficando precário, não é? Porque temos que criar outras alternativas para que eles tenham o conteúdo e o material pedagógico na mão, que antes nós oferecíamos. A saída desses recursos, que garantiam bolsa e xerox, que são os fundamentais, de fato vai dificultando o atendimento aos nossos alunos. Então é isso, nós estamos sem xerox, os alunos perderam as bolsas e, com isso, temos consequências no impacto do curso, de permanência, de transferência, vários problemas.

Essa mesma percepção, de que a perda de elementos significativos para manter a qualidade que o curso requer vem causando certo impacto na LEC/UFRRJ, foi constatada na entrevista realizada com Ramofly Bicalho (2018). O docente registra que até 2016 havia quatro pilares que davam suporte ao curso, em forma de apoio financeiro e material aos estudantes: alojamento, bolsa, cópia do material e alimentação. Hoje, desses quatro, apenas o alojamento ainda está sendo mantido pela Universidade e, obviamente, o corte dos recursos ‘prejudica ainda mais’, pois até 2017 tinha recurso previsto disponível: ‘uma coisa é você tocar um curso que tinha dois milhões’, o que não é mais a realidade atual.

Hoje os estudantes já não têm mais as cópias, os estudantes hoje já não têm mais a alimentação, os estudantes hoje já não têm mais a bolsa, o auxílio que tinha, os estudantes hoje só permanecem com o alojamento. Então não dá

²² O resultado primário é o resultado da diferença entre receitas e despesas do governo, excluindo-se da conta as receitas e despesas com juros (financeiras). Se a diferença for positiva, tem-se um *superavit* primário; caso seja negativa, tem-se um *deficit* primário.

pra dizer que é a mesma coisa. Até 2016, eles tinham quatro pilares: alojamento, bolsa, cópia e alimentação; hoje, só permanecem com alojamento, as outras já não tem mais. (BICALHO, 2018).

Como explicita Bicalho (2018), 'a pedagogia da alternância é cara', pois 'exige um deslocamento constante dos estudantes, um deslocamento constante dos professores', durante o tempo-comunidade para os diversos territórios, 'sejam eles quilombolas, indígenas, das áreas de reforma agrária, acampamentos, assentamentos, dos movimentos'.

Quanto ao questionamento referente à impossibilidade, em decorrência das medidas restritivas do governo, de manter o padrão do curso, no mesmo nível de 2016, quando este ainda era apoiado pelo PROCAMPO, Igor de Carvalho (2018), responde:

O curso funciona baseado nesse regime de alternância, em que a gente tem o tempo-escola (ou tempo-universidade), onde os custos do curso são mais ou menos semelhantes ao de outros cursos. Mas a gente tem também o tempo-comunidade, que é o momento em que os estudantes voltam para as suas comunidades e desenvolvem os seus trabalhos integrados. E nesse período também os professores, os docentes do curso, devem estar indo também visitar os seus estudantes. Nesse período de tempo-comunidade é importante que sejam organizadas vivências, excursões de campo. Então, o tempo-comunidade demanda um aporte financeiro específico. Então, o bom funcionamento num curso de Licenciatura de Educação do Campo depende desse aporte; e, infelizmente, a gente não tem esse aporte específico. (CARVALHO, 2018)

O tempo comunidade (TC) na LEC requer o deslocamento de estudantes e professores para as comunidades, e, mais, requer também um tempo de permanência e atividade/experiência nesses territórios onde a educação do campo se faz, onde ela é necessária, o que demanda um custo, que a maioria dos cursos de graduação não necessita.

O impacto causado pelas medidas governamentais foi percebido no desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo e tal constatação é irrefutável. O curso que anteriormente a 2018 vinha sendo suprido de recursos financeiros para sua implantação e incremento, a partir de então já não ofereceria as mesmas condições de permanência para os seus ingressantes, o que viria suscitar novas maneiras de lidar com suas demandas específicas.

Apesar de o número de ingressantes permanecer na média de 40 alunos por semestre letivo, a partir de 2017, implicando menor necessidade de investimento, ainda assim, pelas características do curso, pelo seu público-alvo e pela necessidade constante de mobilização, é um curso que exige gastos razoáveis. Entretanto, os aportes financeiros não estão previstos nem segmentados especificamente para atender as demandas básicas dos estudantes, conforme exposição dos docentes entrevistados, Lobo, Bicalho e Carvalho (2018), todos vinculados à Coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Fato é que a EC nº 95/2016, que interfere no orçamento da instituição como um todo, obriga aos gestores dessa e das demais instituições federais a fazerem cortes internos, priorizando-se rubricas, para fazer face aos compromissos que lhes são afetos.

3.3.3 Estabelecimento de possíveis estratégias para compatibilizar as demandas do curso com o momento atual e futuro.

Assumindo como pressuposto que o controle da expansão orçamentária das contas públicas do governo poderia causar significativa restrição ao fomento da LEC/UFRRJ podendo, desta forma, impactar o seu financiamento e, por conseguinte, sua oferta e seu

desenvolvimento nas condições em que o curso fora planejado, foram feitos questionamentos aos docentes entrevistados. As questões eram a respeito de possíveis estratégias, tanto institucional quanto gestadas no próprio ambiente do curso, para suprir a falta desses recursos direcionados à LEC/UFRRJ. No decorrer da entrevista, às vezes direcionada com pergunta objetiva quanto a possíveis estratégias, e, em outros momentos, com colocações feitas de forma aleatória a serem percebidas durante a entrevista, foram feitos questionamentos quanto à possibilidade de uma adequação do PPP para, talvez, com a revisão da carga horária total do curso, do tempo de laboratório ou de outras atividades correlacionadas à sua dinâmica, pudessem ser alcançados os objetivos do curso com diminuição dos gastos.

Assim, ao Pró-Reitor Roberto Rodrigues foi questionado se diante das medidas adotadas pelo governo haveria algum planejamento em curso pela Administração Central da universidade para alocação de recursos a serem transferidos de outras rubricas contábeis ou mesmo aporte de fontes externas para atender as demandas da LEC, nos anos de 2018 e 2019, respectivamente, tendo em vista as especificidades do curso.

Apesar da percepção de que a LEC/UFRRJ é um curso sensível, por todas as suas características enfaticamente enumeradas, não há por parte da Administração Central, segundo Rodrigues (2018), um procedimento específico para suprir as necessidades mais imediatas do curso, conforme abaixo referido:

Bom, especificamente a gente não tem; não é específico. Como eu falei, a gente tem feito um esforço em captar recursos extraorçamentários. Esses recursos extraorçamentários estão dando suporte a toda universidade, mas não específico a algum curso da característica diferenciada da LEC, dado o seu programa que foi inicial, mas a gente não tem esse programa específico orçamentário, não. (RODRIGUES, 2018)

Na qualidade de uma das docentes fundadoras do curso, a pergunta à professora Roberta Lobo incidiu diretamente quanto à necessidade de revisão ou ajuste do PPC da LEC/UFRRJ, visando à sua adequação ao atual momento de contingenciamento de despesas, ao que foi respondido que:

Sim, porque todo o currículo é montado antes dos seus sujeitos. Quando chegam os seus sujeitos, ele precisa de uma revisão. Então nós estamos aqui, já com quatro anos desse currículo novo e nós vemos muita necessidade de mudança, em função dos laboratórios, em função de uma carga horária muito extensa, em função de que os alunos não têm um espaço na grade para fazer optativas com outros cursos, porque é muita grade que é fechada de segunda-feira a sexta-feira com as disciplinas da LEC. Então, de fato, passados os quatro anos, nós avaliamos que há uma necessidade de revisão e ajuste que ainda não conseguimos fazer, justamente porque estávamos dependendo do reconhecimento do MEC em relação a esse currículo. Então não poderíamos fazer alterações sem o MEC reconhecer esse currículo. Nós chegamos a conversar algumas coisas dentro do colegiado, mas ainda não foi feita nenhuma revisão do currículo atual. (LOBO, 2018)

Esse posicionamento deixa transparecer a preocupação da docente, com a revisão curricular do PPP, necessária por questões pedagógicas, considerando as demandas dos próprios alunos, e não por considerar a possibilidade do ajuste das despesas inerentes ao curso, mediante intervenção no PPP. Essa estratégia, se assim se pode chamar, se reporta à concepção social do curso e essa concepção é absorvida no posicionamento demonstrado no diálogo, quando colocada a questão da demanda por vagas no curso, na atual configuração em

que o curso se encontra, e assim se justifica quando é verificada a abrangência do público-alvo da LEC/UFRRJ.

Isso rebate num problema que reconhecemos desde a LEC/Pronera e também reafirma a questão anterior. A agricultura no estado do Rio de Janeiro...existe campo no estado do Rio de Janeiro? Essa é a minha primeira pergunta, porque, de fato, as pessoas não veem o campo no Rio de Janeiro, mas ele existe! Mas, mesmo tempo ao existir, o impacto dele, desse campo, seja na economia, seja na presença de sair do campo, é muito difícil. Então, o que vemos? Nós temos muitos egressos que vêm dos movimentos sociais (pequenos agricultores), porém, estamos vendo uma transição, de que quem entra na LEC hoje são muitos jovens e adultos da periferia. Daí vai me perguntar: “então você está achando que a LEC na Rural está se descaracterizando como muita gente está falando por aí?”. Se nós colocarmos que a educação do campo é herdeira da educação popular, não. Porque quem estou recebendo justamente é quem nunca entrou na nossa universidade, é justamente quem a Rural nunca olhou, que é o pessoal de Seropédica. Então 45% da minha turma são pessoas de Seropédica; das outras, misturam gente do interior, um pouco de Campo Grande, enfim...mas, é isso! São pessoas, não é? E além de ser pessoas, se nos colocarmos como um curso de educadores populares, mesmo ele sendo da periferia, seja de Seropédica ou de Campo Grande, eles trazem a memória do campo, eles trazem ainda práticas de agricultura nos quintais. Então, dessa forma, a questão da demanda por vagas na LEC, como ainda somos um curso novo, ainda é essa transição. Tem os agricultores que chegam, mas também estão chegando muitas pessoas que se não for esse curso, não entram na universidade. (LOBO, 2018)

Nesse mesmo diapasão, foi-lhe perguntado quais seriam as estratégias para manter o interesse dos potenciais ingressantes no curso, questionamento obviamente lastreado no argumento que a LEC/UFRRJ é um curso dinâmico e acessível aos atores sociais mais à margem da educação universitária, mediante uma relação simbiótica com as comunidades mais desprotegidas socialmente. Portanto, a esse questionamento Roberta Lobo respondeu:

Como somos herdeiros da educação popular, temos muita ideia dos estudos da realidade. Então, desde o primeiro período, esses alunos pesquisam a sua realidade. Então, quando chegam no 8º período, eles já têm uma monografia pronta. Acho que o interesse de qualquer ingressante -porque vemos a universidade muito distante da realidade social- é um curso totalmente voltado para a realidade social. Tenho alunos que mesmo que tenham dificuldades de escolarização, que vieram de um ensino médio mais precarizado, mas quando eles chegam aqui e conseguem perceber com alguns conceitos, com alguns instrumentais teóricos, já olhar para a sua realidade, desde o primeiro período. Acho que esse é o grande potencial da LEC, porque vai aliar ensino, pesquisa e extensão já no primeiro período, coisa que é muito fragmentada nos outros cursos. Acredito que, de fato, essa alternância do tempo-escola com tempo-comunidade, é essa integração; porque é alternar tempo-escola e tempo-comunidade e integrar. Essa integração entre ensino e pesquisa já no primeiro período, e que vai se desenvolvendo ao longo dos quatro anos de formação, para mim, é o grande potencial da LEC.

Ramofly Bicalho (2018) após enumerar os diversos gastos que são necessários para o desenvolvimento adequado do curso, revelou uma das estratégias já adotada pela

Coordenação da LEC/UFRRJ, quando perguntado a respeito do diferencial do curso em relação aos demais, relativamente à sua manutenção, sempre levando em conta a pedagogia da alternância.

A nossa pedagogia da alternância hoje é através do GT; os grupos de trabalho. Então a gente se desloca pra uma ou outra comunidade, mas não com a frequência que a gente se deslocava. Então, por exemplo, eu e a professora Marília e o professor Rafael, nós somos responsáveis pelo GT Educação do Campo e Movimentos Sociais, no período de tempo-comunidade. A gente se organiza, se encontra com essa meninada desse GT aqui- todos os encontros acontecem aqui- toda semana tem encontro, ou seja, a gente já não mais se desloca para os territórios... eles, os estudantes, não se deslocam de um território pro outro como antes: dos quilombolas irem para as áreas indígenas, povo indígena ir para as áreas de assentamento da reforma agrária. Não tem mais isso, porque isso tem um custo, um custo alto. (BICALHO, 2018)

Assim, também, Igor de Carvalho aplica uma maneira estratégica para atenuar a falta de recursos disponíveis no curso, organizando os tempos de vivências quando realizam visitas fora da universidade, negociando preço da alimentação dos estudantes, entre outras iniciativas para controle de gastos.

Com praticamente zero recurso, a não ser, claro, o recurso que, naturalmente, a universidade já disponibiliza como transporte... então, por exemplo, quando organizo vivências do tempo-comunidade, eu procuro fazer com que essas vivências, sejam de um dia só. Sai de manhã e volta no fim da tarde, porque, dessa forma, os motoristas não precisam receber diária, porque eles estão em horário de expediente. A gente não precisa pagar hospedagem para os estudantes. O que a gente precisa é só a questão da alimentação que, muitas vezes, a gente consegue negociar no lugar onde a gente vai. E aí os estudantes contribuem. Aqueles que não podem contribuir, a gente tira do nosso bolso para contribuir. Mas não temos recurso específico, então esse recurso para desenvolver atividades do tempo-comunidade, isso é uma demanda que a gente tem... A gente não está tendo esse recurso, mas é uma coisa que a gente vai continuar insistindo junto à Universidade Rural, junto ao Ministério da Educação também, para que haja um repasse específico para essas atividades. (CARVALHO, 2018)

A análise das possíveis estratégias apresentadas pelos entrevistados que atuaram/atuam na coordenação, de cunho mais direto e específico no desenvolvimento diário do curso, diferentemente da estratégia apresentada pelo gestor, de cunho institucional e genérico, demonstra que elas possuem como cerne de suas inquietações a manutenção do fornecimento da LEC/UFRRJ nos padrões mínimos necessários para uma formação cidadã. O objetivo é que a formação obtida na LEC permita aos seus egressos terem acesso a uma educação pública de qualidade, enquanto ainda nos bancos da universidade, bem como ter acesso ao mundo do trabalho, que se apresenta cada vez mais competitivo.

Como visto, Roberta Lobo (2018) vislumbra a possibilidade de, em uma análise mais apurada, realizar um ajuste no currículo do curso a fim de adequá-lo às atuais demandas dos alunos e, mesmo, às condições que hoje são impostas. Vale lembrar que a LEC/UFRRJ foi concebida sob a égide de um governo de tendência social e popular que preparou todas as condições para a criação do curso em um cenário extremamente positivo, com fontes de financiamento asseguradas, inicialmente fomentadas pelo PRONERA/INCRA/MDA, a partir de 2010, e, posteriormente, através do PROCAMPO/MEC, com recursos garantidos até 2016.

Consideramos que sempre é possível serem feitas revisões, atualizações e reavaliações de programas, projetos e planejamentos, pois este é um movimento necessário, tendo em vista a dinamicidade do currículo e das demandas sociais. Da mesma forma, a análise de outras formas de marcos orientadores, contemplando a constante evolução do pensamento pedagógico, também deve ser considerada. Porém, mesmo avaliando que o PPP da LEC/UFRRJ é bastante abrangente e que, aparentemente, não há nele disciplina e/ou atividade de que se possa prescindir, ainda assim é válida a revisão de seus parâmetros e talvez seja possível sua adaptação à questão mais patente do curso que é a sua manutenção. Entretanto, cabe destacar que a proposta do curso não pode se desvincular dos seus fins sociais, da sua proposta político-pedagógica e dos princípios coletivos, forjados na luta pelo direito à educação, de amplas parcelas da população historicamente excluídas do acesso ao ensino superior.

Por outro lado, conforme explanado por Bicalho (2018), o Grupo de Trabalho (GT), foi uma estratégia adotada pelo grupo dos professores que atuam no curso, com o objetivo de poupar recursos, para dar cumprimento a outras finalidades da LEC/UFRRJ, diante da sua escassez evidente.

A mobilização de educandos e docentes, principalmente no tempo-comunidade, implica arcar com despesas tais como combustíveis, alimentação, estada em pousadas ou hotéis, diárias de motoristas. A limitação de recursos para realizar os deslocamentos que o tempo-comunidade demanda obrigou a que esta etapa pedagógica fosse realizada na ambiência da própria universidade, diminuindo, dessa forma, a frequência de participação de alunos e professores em atividades nas comunidades e territórios.

Quanto a essa questão específica de participação dos grupos em atividades e eventos externos, Carvalho (2018) implementou uma medida restritiva de gastos, estabelecendo prazo certo, de forma a atender de maneira concisa a programação determinada. Segundo declarado pelo professor, quando vai para as atividades fora da universidade, seu planejamento recai em que as atividades se concentrem em apenas um dia, quando possível, de forma, por exemplo, a evitar o pagamento de diárias a motoristas, logicamente evitando gastos com alimentação por mais de um dia e estada de todos que estejam envolvidos na programação.

A informação prestada por Rodrigues (2018) que a universidade, por meio da Administração Superior, vem envidando esforços para conseguir verba através do instituto das Emendas Parlamentares, indica que o aporte orçamentário direcionado à IFES não é suficiente para fazer face aos pagamentos das suas obrigações. No último ano, a Administração Superior, mediante inúmeros contatos com parlamentares, angariou cerca de R\$ 8.000.000,00 (oito milhões de reais) para a universidade, a fim de tentar equilibrar a relação entre receitas (recursos disponíveis) e despesas. Estas informações e outras relativas ao orçamento da UFRRJ encontram-se registradas no Relatório de Gestão-2017²³.

Observa-se que mesmo diante de um quadro de dificuldades os docentes entrevistados consideram que a LEC possui boas perspectivas, visto que é um instrumento fundamental para o acesso à universidade dos grupos historicamente excluídos, que representa uma parcela considerável da população e bastante heterogênea. Na fala dos docentes que atuam diretamente na LEC/UFRRJ depreende-se o compromisso de cada um com o progresso do curso, o comprometimento com o seu êxito, às vezes valendo-se de atitudes altruísticas, e a determinação a fim de que sejam alcançados objetivos e metas, como o registrado no depoimento do atual coordenador, quando diz que

Então, assim, como a gente está vivendo esse momento, então tudo o que a gente precisa fazer agora enquanto Licenciatura em Educação do Campo da

²³ O Relatório de Gestão é o documento apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas anual da UFRRJ. (<http://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/relatoriodegestao2017>) (pág. 85)

Rural é resistir e lutar pela democracia, pelo cumprimento da Constituição, que esse é o caminho mais fundamental para a gente garantir a existência do curso, e lutar pelo aporte de recursos específicos que a LEC demanda. (CARVALHO, 2018)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da presente investigação, o pesquisador desempenhou seu estágio pedagógico obrigatório, como requisito parcial para avaliação do módulo III no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, na Coordenação da Licenciatura em Educação do Campo, participando como observador do GT LEC/UFRRJ, sob a condução da professora Marília Campos. Também, pude participar, no primeiro dia do estágio, do Fórum Fluminense de Educação do Campo (FOFEC), na cidade de Angra dos Reis, em 26 de outubro de 2018, a convite do professor Ramofly Bicalho. Ainda pude assistir a oficinas e a apresentação de TI (Trabalho Integrado), de conclusão de semestre dos estudantes cursantes desde o 1º até o último período da LEC/UFRRJ, em 30/11/2018, no Salão Azul/UFRRJ. Esse conjunto de atividades e experiências colaboraram para a formulação da convicção argumentativa e para aguçar a percepção pessoal pelas vivências do grupo no ambiente do curso.

Nesse período fértil de convivência, restou constatado que verdadeiramente o público-alvo da LEC/UFRRJ é formado por pessoas cuja vulnerabilidade social é indisfarçável, confirmando, esta constatação, como antes já relatado pelos docentes, que a LEC/UFRRJ é um diferencial para as camadas sociais mais desassistidas da população.

No percurso histórico da Educação do Campo, foi determinante a atuação efetiva dos movimentos sociais organizados do campo, que, posteriormente, com a adesão de outros movimentos organizados, representações nacionais e internacionais, tomaram vulto, o que redundou no reconhecimento do direito à educação para as populações do campo. O longo processo que permite a evolução da antiga escola rural para a atual proposta da Educação do Campo, como modalidade de Educação, respaldada por uma série de normativas e marcos legais, garantidores de sua implantação e desenvolvimento, foi sedimentado na luta coletiva pela posse da terra e o acesso à cidadania para os historicamente excluídos. Embora, ainda hoje, esse processo encontre-se muito aquém de atender as reais necessidades por uma educação de qualidade para os homens, mulheres, jovens e crianças do campo, muito já foi conquistado e requer ser defendido.

A Licenciatura em Educação do Campo, como curso em nível superior, veio completar essa trajetória que é traçada desde a Educação Infantil passando pelo Ensino Fundamental e Médio e pelas Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e pela Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal, mediante a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, prevista na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, até seu lançamento de forma experimental nas Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2008.

Na UFRRJ, a LEC teve início como curso regular no ano de 2014, em atenção ao contido no Edital/PROCAMPO/SECAD/MEC/2012, para atendimento de uma demanda reprimida e ávida por um curso que possibilitasse o acesso à universidade a um público carente de inclusão social por meio da educação.

Nos estudos realizados, tendo como base a pesquisa bibliográfica, a leitura de artigos, o acesso à legislação e documentos institucionais, inclusive disponibilizados nas fontes de informação na internet, e a entrevistas em vídeos diversos, construiu-se esta investigação, com destaque para os depoimentos dos docentes e a egressa do curso Sônia Martins.

Concluída esta pesquisa, constata-se nitidamente que o curso de Licenciatura em Educação do Campo é comprometido com a visão social e a luta política, pois é oriundo, desde os primórdios, dos esforços despendidos pelos camponeses por uma vida digna e por

uma educação de qualidade, em que se percebesse como grupo social representado nos projetos pedagógicos das escolas do campo e que fossem reconhecidos como detentores de direitos.

O propósito desta pesquisa foi verificar possíveis impactos causados ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, pelo contingenciamento de recursos imposto pela Emenda Constitucional 95/2016, e suas consequências. Nos propusemos, ainda, a investigar como seria assegurado o seu financiamento ou qual seria a estratégia adotada pela instituição, para a continuidade da oferta de um ensino plural, democrático, público e de qualidade na LEC/UFRRJ, tendo em vista as medidas contenciosas do governo federal em relação aos gastos públicos em geral, consequentemente na área da educação, porém mais especificamente na LEC/UFRRJ.

No processo investigativo, foram analisados documentos relativos ao curso desde sua implantação (Deliberações, publicações no D.O.U., PPP), foram feitas consultas ao Relatório de Gestão disponível no *site* da universidade e foram conduzidas entrevistas com o gestor da área financeira e com os docentes que atuam diretamente na coordenação da LEC/UFRRJ, além da entrevista com a egressa da primeira turma, também militante dos movimentos sociais do campo.

Após assentadas todas as informações, o que é placidamente dedutível é que há impacto, em decorrência da restrição de recursos, causado diretamente no curso, tendo em vista suas características como modelo pedagógico, mais especificamente, alterando-se a forma como se efetiva a proposta da pedagogia da alternância, dado que o tempo-comunidade depende de recursos para deslocamento, hospedagem, alimentação, diárias e transporte. Da mesma forma, a restrição orçamentária impacta negativamente as condições da sua clientela, altamente dependente de apoio financeiro e material para levar a termo sua trajetória acadêmica na LEC/UFRRJ até sua completa formação.

Pelos demonstrativos orçamentários e financeiros apresentados, que deixa patente o represamento de recursos, sendo os orçamentos apenas corrigidos pelas variações do IPCA, claro está que os recursos provenientes do orçamento anual da instituição não chegam da mesma forma na ponta como antes ocorria, quando o curso foi mantido pelos programas PRONERA e PROCAMPO, específicos para seu funcionamento.

Neste caso, louvem-se os esforços da comunidade acadêmica, e em especial do corpo docente da universidade, a começar pelos membros da Administração Superior, representado pelo professor Ricardo Berbara, reitor da UFRRJ, na direção de minimizar os efeitos negativos na universidade pela falta de recursos.

Os desdobramentos das ações da Administração Superior propiciaram que a instituição obtivesse recursos, por intermédio de Emendas Parlamentares, para a continuidade de suas atividades que, se não foram direcionados para a manutenção do curso, pelo menos possivelmente diminuiriam o contingenciamento de recursos à LEC, suprimindo, por exemplo, rubricas contábeis como as do SCDP – Sistema de Concessão de Diárias e Passagens, que são de extrema importância para o curso.

Além disso, também como efeito dos impactos que a LEC/UFRRJ sofreu, e isso é irrefutável, são as percepções dos docentes entrevistados, anteriormente registradas, que, de forma geral, confirmam que houve impacto, porquanto houve cortes de bolsas dos alunos, não há mais como financiar cópias reprográficas, etc. Da mesma forma, para manter o regular funcionamento do curso, os docentes utilizam artifícios criativos e necessários, por exemplo, como providenciar que o desenvolvimento da atividade tempo-comunidade ocorra dentro da instituição, orientada pelo GT composto pelos docentes, evitando-se, assim, as despesas quando os eventos são realizados fora da universidade. E, quando essas vivências não são realizadas na universidade, procura-se minimizar o tempo de atividade, condensando-o o máximo possível, para evitar gastos com diárias, hospedagens, combustíveis e alimentação.

Contudo, apesar da constatação que a LEC/UFRRJ tem sido impactada com as medidas restritivas do governo, mormente pela EC 95/2016, que limita os gastos públicos por vinte anos, as entrevistas realizadas com os docentes sinalizam que a LEC/UFRRJ é um curso pelo qual se demonstra um cuidado especial e que pela sua manutenção vale o esforço, a despeito das muitas dificuldades que possam surgir.

As perspectivas da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mesmo diante da crise econômica e social que está profundamente entranhada no país, são positivas. O resultado das análises das entrevistas realizadas com os docentes aponta para o entendimento que a LEC/UFRRJ congrega uma série de valores, sendo, o primeiro deles, o princípio político-filosófico do curso, sua abrangência social inestimável, através da implantação de uma política afirmativa e de inclusão social que é um marco do curso. Entretanto, para além do campo teórico, dos planos e dos projetos estão as pessoas, os profissionais da Educação do Campo, que veem na LEC/UFRRJ um instrumento eficaz para resgatar um passivo social secular.

Em suas falas, os docentes fizeram transparecer a necessidade da manutenção do curso, independentemente das questões financeiras, e demonstraram o comprometimento com a condução da LEC/UFRRJ e, mais que isso, confirmaram o engajamento na luta pelos princípios e ideais do curso. Não há registro, nas entrevistas nem nas conversas informais, de pessimismo nem desânimo, ao contrário, há apenas a constatação das dificuldades do momento atual para a condução das atividades da Licenciatura, todavia, do posicionamento observado, não apenas através da letra fria dos relatos, mas, sim, mediante a percepção pelo contato pessoal, o que se pode intuir é que não há possibilidade de desistência. Resistir é preciso!

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADOR, Fabrício; CAMPOS, Marília; MENDES, Robledo. A Construção Curricular da Licenciatura em Educação do Campo-UFRRJ Partindo da Experiência Libertária e Agroecológica com os Sujeitos do Campo em seus Movimentos. In: PERRUSO, Marco Antônio. LOBO, Roberta. **Educação do Campo, movimentos sociais e diversidade a experiência da UFRRJ**. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora F&F, 2014.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores**: reflexões sobre o Pronea e o Procampo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Monica C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Vozes, 2014.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. **Licenciatura em educação do campo**: desafios e expectativas. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 33, p. 173-186, jan./abr. 2014.

ASSUNÇÃO, Vânia N. F. de. **Pressupostos Metodológicos da Pesquisa Científica em Ciências Humanas**. In: SARTÓRIO, Lúcia Ap. Valadares; NETO, Luiz Bezerra;

BUAINAIN, Antônio Márcio et al. Sete teses sobre o mundo rural brasileiro. Área de Informação da Sede-Artigo em periódico indexado (ALICE), 2013.

BASSANI, Paulo. **Frente Agrária Gaúcha e Sindicalismo de Trabalhadores Rurais**. São Paulo: Eduel, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Danos colaterais**: desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BICALHO, Ramofly. **Interfaces da educação do campo e movimentos sociais**: possibilidades de formação. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 81-100, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.3882>.

_____.Educação do Campo. Entrevista concedida a João Paulo Barbosa. **Portal Educação e Vida**. Rio de Janeiro, 6 agosto 2018.

_____.**Entrevista** concedida a Jorge R. dos Santos. Seropédica, 5 out. 2018.

_____.Histórico da educação do campo no Brasil. In: **II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos, 2011, Florianópolis, UFSC, 2011. v. 1. p.

1-14. Disponível em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalhos-dos-Santos.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. Reflexões sobre o Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018. DOI: 10.5585/EccoS.n45.7783.

BRANT, Danielle.; SALDAÑA Paulo. Orçamento do MEC tem perdas reais desde 2015 após série de cortes. **UOL**, Brasília, 26 mai. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/orcamento-do-mec-tem-perdas-reais-desde-2015-apos-serie-de-cortes.html>>. Acesso em 26 mai. 2019, 2:00:00.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF. Congresso Nacional, 1988.

_____. Congresso Nacional. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira – Câmara dos Deputados. Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle – Senado Federal. **Nota Técnica Conjunta nº 05, de 2017**. Subsídios à apreciação do Projeto de Lei Orçamentária para 2018 (PL nº 20/2017-CN) – Modificado. DF. Congresso Nacional. 2017.

_____. **Diário Oficial da União**. Imprensa Nacional. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/05/2018&jornal=600&pagina=4&totalArqtot=96>>. Acesso em 02 jun. 2018.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 01/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB021_2002.pdf>. Acesso em 18 jan. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 95**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 29 abr. 2017.

_____. **Lei nº 4.540** de 30 de novembro de 1964. Estatuto da Terra. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 30 ago. 2017.

_____. **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 30 ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 36** de 4 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em 18 jan. 2018.

_____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária / MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. 1998. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/educacao_prонера>. Acesso em 15 mai. 2018.

_____. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações do Pronera**. Brasília, DF, INCRA, 2012. Disponível em: <www.incra.gov.br>. Acesso em 23 jun. 2018.

_____. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **II PNERA Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF, INCRA, 2015. Disponível em: <www.incra.gov.br>. Acesso em 23 jun. 2018.

_____. **Resolução/CD/FNDE N° 6** de 17 de março de 2009. Ministério da Educação.

CALDART, Roseli S. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf> >. Acesso em 04 jul. 2019.

_____, et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012.

CARNEIRO, Maria José. (organizadora). **Ruralidades contemporâneas: modo de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2012.

CARVALHO, Igor Simoni Homem de. **Entrevista** concedida a Jorge R. dos Santos. Seropédica, 15 out. 2018.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Globalização e Reestruturação da Rede Urbana: uma nota sobre as pequenas cidades**. Território, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 41-53, 1999.

DAVIES, Nicholas. O Financiamento da educação pública e alguns dos seus desafios. In: ARRUDA, M. da C. C; CAVALCANTE Junior, J. Airton C. **Conselhos Municipais de Educação**. Seropédica, UFRRJ, 2015.

DOURADO, Luis Fernandes; CORDÃO, Francisco A. **Uma nova educação para o Brasil com o Plano Nacional de Educação**. Boletim Técnico do SENAC, v. 41, p. 124-129, 2015. p. 17-35.

ESTATUTO da Terra e seu objetivo. **Ética-ambiental**. [entre 2010 e 2019]. Disponível em: <<https://etica-ambiental.com.br/estatuto-da-terra-e-seu-objetivo/>>. Acesso em 18 mai. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação do campo. In: VV.AA. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 53-70, 1999.

_____. Via Campesina. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (redatores). **Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – Texto para debate**. Brasília, CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UNB, 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **A trajetória política de João Goulart: As reformas de base.** CPDOC-FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas 2017. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_d_e_base>. Acesso em 18 mai. 2019.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Edições Loyola, 1997.

HENRIQUES, R.; CAVALLEIRO, E. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. Coleção Educação para Todos; vol. 5, p. 209-224.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. Encruzilhada Natalino, 30 anos. O nascimento de um acampamento. Entrevista especial com Antonio Cechin. **REVISTA IHU ON-LINE.** Ed. 537. São Leopoldo, RS, 04 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/15724-encruzilhada-natalino-30-anos-o-nascimento-de-um-acampamento-entrevista-especial-com-antonio-cechin>>. Acesso em 06 jun. 2019.

JOSEF, Nathan. Mapa das Cidades da Baixada Fluminense. Divisa das cidades da Baixada Fluminense no sentido estrito com os anos em que foram emancipadas. **Wikipedia**, 9 de nov. 2017 <Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Baixada_Fluminense#/media/Ficheiro:Baixada_emancipa%C3%A7%C3%A3o_.jpg>. Acesso em 05 jul. 2019.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica: métodos e técnicas: monografias, dissertações, teses e livros.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LIMA, Edvaldo Carlos de. **Os Movimentos Sociais de Luta Pela Terra e Pela Reforma Agrária no Pontal do Paranapanema (SP): Dissidências e Dinâmica Territorial.** Dissertação em Geografia – Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP, São Paulo, p. 10, 2006.

LOBO da Silva, Roberta Maria. **Entrevista** concedida a Jorge R. dos Santos. Seropédica, 3 out. 2018.

MAAR, Wolfgang Leo. O que é política. Brasília: Brasiliense, 2017.

MARTINS, Sonia Ferreira. **Entrevista** concedida a Jorge R. dos Santos. Seropédica, 1 out. 2018.

MEDEIROS, Leonildes Servolo de. Movimentos Sociais no Campo: Mudanças e permanências nas últimas décadas. In: PERRUSO, Marco Antônio. LOBO, Roberta. **Educação do Campo, movimentos sociais e diversidade a experiência da UFRRJ.** 1.ed. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora F&F, 2014.

MENDES, Marcos. **A Despesa Federal em Educação: 2004-2014.** Boletim Legislativo nº 26, de 2015. Núcleo de Estudos e Pesquisas. Consultoria Legislativa. Senado Federal. Brasília, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Entrevista concedida à Paula Nadal. **Portal Revista Nova Escola**. São Paulo, 12 agosto/2012. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/970/entrevista-com-monica-molina-especialista-em-educacao-do-campo>>. Acesso em 30 de junho de 2019.

MONTEIRO, Rosana Batista (org.). **Sociedade, Educação e Pesquisa em Ciências Humanas**. Curitiba: CRV, 2011, p. 157-180.

MOREIRA, José Roberto. Sujeitos do Campo e Agricultura Familiar: Uma Reflexão Sobre Educação Rural. In: PERRUSO, Marco Antônio. LOBO, Roberta. **Educação do Campo, movimentos sociais e diversidade a experiência da UFRRJ**. 1.ed. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora F&F, 2014.

MST. **2º Enea reúne mais de 1500 educadoras e educadores do campo em Goiás**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enea-construimos-a-ideia-de-que-a-libertacao-depender-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html>>. Acesso em 15 de mai. 2018.

_____. **2º Enea reúne mais de 1500 educadoras e educadores do campo em Goiás**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/09/23/educadores-da-reforma-agraria-ocupam-a-esplanada-dos-ministerios.html>>. Acesso em 15 de jun. de 2019.

_____. Nossa História: surge o MST. 2014. Disponível em <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86>>. Acesso em 16 de mai. 2018.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível?**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCACAO/Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf>. Acesso em 19 de jun. 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária**. Estudos avançados, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A questão da aquisição de terras por estrangeiros no Brasil – um retorno aos dossiês**. São Paulo, AGRÁRIA, n. 12, pp. 3-113, 2010.

ORSO, Paulino José. **A Educação na Sociedade de Classes: Possibilidades e limites**. Disponível em: <<http://r1.ufrrj.br/wp/ie/>>. Acesso em 01 jun. 2018.

PÉREZ VITORIA, Sílvia. **O retorno dos campesinos**. Barcelona: Içaria, 2010.

RODRIGUES, Roberto de Souza. **Entrevista** concedida a Jorge R. dos Santos. Seropédica, 28 set. 2018.

SANTOS, Marilene. **Educação no Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públic. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.98, p.185-212, jan./mar. 2018.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

SECADI foi criada. **Andifes**. maio 2019. Disponível em <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Apresentac%CC%A7a%CC%83o-SECADI-ANDIFES.pdf>>. Acesso em 31 mai. de 2019.

SILVA, Wagner da; SAHR, Cicilian Luiza Löwen. Os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância nas reflexões sobre desenvolvimento: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Geosul**, Florianópolis, v. 32, n. 64, p. 193-216, mai./ago. 2017.

SOUZA, Jessé. **Alberto Passos Guimarães e a revolução agrária não camponesa**. *Agraristas políticos brasileiros*, v. 14, n. 1, p. 34, 2008.

SOUZA, Marciana de Freitas e. **A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual**. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>>. Acesso em 19 jun. 2019.

TOZZI, Verônica. Governo apresenta números do Pronacampo e boa parte das metas está longe de ser alcançada. **CONTAG**, Brasília, 16 jun. 2018. Disponível em: <[> Acesso em 25 jun. 2019, 23:13:00.](http://www.contag.org.br/indexdet2.php?modulo=portal&acao=interna2&codpag=101&id=12755&mt=1&nw=1&ano=&mes=.)

UFRRJ. **Licenciatura em Educação do campo. Projeto Político-pedagógico**. Anexo da Deliberação 55/CEPE/2014. Instituto de Educação. Seropédica, RJ, 30 abr. 2014. Disponível em: <<http://institucional.ufrj.br/soc/files/2016/09/Delib055CEPE2014.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2018, 22:30:00.

UFRRJ. **Licenciatura em Educação do campo. Relatório final**. Plano de trabalho. Instituto de Educação. Seropédica, RJ, 2013.

UFRRJ. INCRA. Termo de Cooperação entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). D.O.U. em 31/12/2009.

UFRRJ. **Deliberação nº 82/CEPE/UFRRJ**, de 18 de junho de 2010. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Seropédica, UFRRJ, 2010.

UFRRJ. **Quantitativo de Vagas de Técnicos e Docentes**. Pró-reitoria de Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional. Seropédica, 04 abr. 2019. Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-assuntos-administrativos/quantitativo-de-vagas-tecnicos-e-docentes/>>. Acesso em 04 jul. 2019.

UFRRJ. **Relatório de Gestão 2017**. Pró-reitoria de Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional. Seropédica, 04 abr. 2019. Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-planejamento-avaliacao-e-desenvolvimento-institucional/>>. Acesso em 04 de jul. 2019.

6 ANEXOS

Anexo A – Texto da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2016

Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal, promulgam a seguinte Emenda ao texto constitucional:

Art. 1º O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar acrescido dos seguintes arts. 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113 e 114:

"Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias."

"Art. 107. Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias:

I - do Poder Executivo;

II - do Supremo Tribunal Federal, do Superior Tribunal de Justiça, do Conselho Nacional de Justiça, da Justiça do Trabalho, da Justiça Federal, da Justiça Militar da União, da Justiça Eleitoral e da Justiça do Distrito Federal e Territórios, no âmbito do Poder Judiciário;

III - do Senado Federal, da Câmara dos Deputados e do Tribunal de Contas da União, no âmbito do Poder Legislativo;

IV - do Ministério Público da União e do Conselho Nacional do Ministério Público; e

V - da Defensoria Pública da União.

§ 1º Cada um dos limites a que se refere o **caput** deste artigo equivalerá:

I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento); e

II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a

substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária.

§ 2º Os limites estabelecidos na forma do inciso IV do **caput** do art. 51, do inciso XIII do **caput** do art. 52, do § 1º do art. 99, do § 3º do art. 127 e do § 3º do art. 134 da Constituição Federal não poderão ser superiores aos estabelecidos nos termos deste artigo.

§ 3º A mensagem que encaminhar o projeto de lei orçamentária demonstrará os valores máximos de programação compatíveis com os limites individualizados calculados na forma do § 1º deste artigo, observados os §§ 7º a 9º deste artigo.

§ 4º As despesas primárias autorizadas na lei orçamentária anual sujeitas aos limites de que trata este artigo não poderão exceder os valores máximos demonstrados nos termos do § 3º deste artigo.

§ 5º É vedada a abertura de crédito suplementar ou especial que amplie o montante total autorizado de despesa primária sujeita aos limites de que trata este artigo.

§ 6º Não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos neste artigo:

I - transferências constitucionais estabelecidas no § 1º do art. 20, no inciso III do parágrafo único do art. 146, no § 5º do art. 153, no art. 157, nos incisos I e II do art. 158, no art. 159 e no § 6º do art. 212, as despesas referentes ao inciso XIV do **caput** do art. 21, todos da Constituição Federal, e as complementações de que tratam os incisos V e VII do **caput** do art. 60, deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

II - créditos extraordinários a que se refere o § 3º do art. 167 da Constituição Federal;

III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e

IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes.

§ 7º Nos três primeiros exercícios financeiros da vigência do Novo Regime Fiscal, o Poder Executivo poderá compensar com redução equivalente na sua despesa primária, consoante os valores estabelecidos no projeto de lei orçamentária encaminhado pelo Poder Executivo no respectivo exercício, o excesso de despesas primárias em relação aos limites de que tratam os incisos II a V do **caput** deste artigo.

§ 8º A compensação de que trata o § 7º deste artigo não excederá a 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento) do limite do Poder Executivo.

§ 9º Respeitado o somatório em cada um dos incisos de II a IV do **caput** deste artigo, a lei de diretrizes orçamentárias poderá dispor sobre a compensação entre os limites individualizados dos órgãos elencados em cada inciso.

§ 10. Para fins de verificação do cumprimento dos limites de que trata este artigo, serão consideradas as despesas primárias pagas, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário no exercício.

§ 11. O pagamento de restos a pagar inscritos até 31 de dezembro de 2015 poderá ser excluído da verificação do cumprimento dos limites de que trata este artigo, até o excesso de resultado primário dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social do exercício em relação à meta fixada na lei de diretrizes orçamentárias."

"Art. 108. O Presidente da República poderá propor, a partir do décimo exercício da vigência do Novo Regime Fiscal, projeto de lei complementar para alteração do método de correção dos limites a que se refere o inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Parágrafo único. Será admitida apenas uma alteração do método de correção dos limites por mandato presidencial."

"Art. 109. No caso de descumprimento de limite individualizado, aplicam-se, até o final do exercício de retorno das despesas aos respectivos limites, ao Poder Executivo ou a órgão elencado nos incisos II a V do **caput** do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que o descumpriu, sem prejuízo de outras medidas, as seguintes vedações:

I - concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor desta Emenda Constitucional;

II - criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;

III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa;

IV - admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;

V - realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV;

VI - criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares;

VII - criação de despesa obrigatória; e

VIII - adoção de medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do **caput** do art. 7º da Constituição Federal.

§ 1º As vedações previstas nos incisos I, III e VI do **caput**, quando descumprido qualquer dos limites individualizados dos órgãos elencados nos incisos II, III e IV do **caput** do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, aplicam-se ao conjunto dos órgãos referidos em cada inciso.

§ 2º Adicionalmente ao disposto no **caput**, no caso de descumprimento do limite de que trata o inciso I do **caput** do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, ficam vedadas:

I - a criação ou expansão de programas e linhas de financiamento, bem como a remissão, renegociação ou refinanciamento de dívidas que impliquem ampliação das despesas com subsídios e subvenções; e

II - a concessão ou a ampliação de incentivo ou benefício de natureza tributária.

§ 3º No caso de descumprimento de qualquer dos limites individualizados de que trata o **caput** do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, fica vedada a concessão da revisão geral prevista no inciso X do **caput** do art. 37 da Constituição Federal.

§ 4º As vedações previstas neste artigo aplicam-se também a proposições legislativas."

"Art. 110. Na vigência do Novo Regime Fiscal, as aplicações mínimas em ações e serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino equivalerão:

I - no exercício de 2017, às aplicações mínimas calculadas nos termos do inciso I do § 2º do art. 198 e do **caput** do art. 212, da Constituição Federal; e

II - nos exercícios posteriores, aos valores calculados para as aplicações mínimas do exercício imediatamente anterior, corrigidos na forma estabelecida pelo inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias."

"Art. 111. A partir do exercício financeiro de 2018, até o último exercício de vigência do Novo Regime Fiscal, a aprovação e a execução previstas nos §§ 9º e 11 do art. 166 da Constituição Federal corresponderão ao montante de execução obrigatória para o exercício de 2017, corrigido na forma estabelecida pelo inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias."

"Art. 112. As disposições introduzidas pelo Novo Regime Fiscal:

I - não constituirão obrigação de pagamento futuro pela União ou direitos de outrem sobre o erário; e

II - não revogam, dispensam ou suspendem o cumprimento de dispositivos constitucionais e legais que disponham sobre metas fiscais ou limites máximos de despesas."

"Art. 113. A proposição legislativa que crie ou altere despesa obrigatória ou renúncia de receita deverá ser acompanhada da estimativa do seu impacto orçamentário e financeiro."

"Art. 114. A tramitação de proposição elencada no **caput** do art. 59 da Constituição Federal, ressalvada a referida no seu inciso V, quando acarretar aumento de despesa ou renúncia de receita, será suspensa por até vinte dias, a requerimento de um quinto dos membros da Casa, nos termos regimentais, para análise de sua compatibilidade com o Novo Regime Fiscal."

Art. 2º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua promulgação.

Art. 3º Fica revogado o art. 2º da Emenda Constitucional nº 86, de 17 de março de 2015.

Brasília, em 15 de dezembro de 2016.

Mesa da Câmara Dos Deputados	Mesa do Senado Federal
Deputado RODRIGO MAIA Presidente	Senador RENAN CALHEIROS Presidente
Deputado WALDIR MARANHÃO 1º Vice-Presidente	Senador JORGE VIANA 1º Vice-Presidente
Deputado GIACOBO 2º Vice-Presidente	Senador ROMERO JUCÁ 2º Vice-Presidente
Deputado BETO MANSUR 1º Secretário	Senador VICENTINHO ALVES 1º Secretário
Deputado FELIPE BORNIER 2º Secretário	Senador ZEZE PERRELLA 2º Secretário
Deputada MARA GABRILLI 3ª Secretária	Senador GLADSON CAMELI 3º Secretário
Deputado ALEX CANZIANI 4º Secretário	Senadora ÂNGELA PORTELA 4ª Secretária

Este texto não substitui o publicado no DOU 15.12.2016

Anexo B – Roteiro das perguntas do pesquisador aos entrevistados.

Roteiro das perguntas do pesquisador ao Entrevistado 1 – Roberto Rodrigues

1. Na atual configuração orçamentária da UFRRJ, há disponibilidade de recursos compatíveis para aplicar no curso de licenciatura em educação do campo, de forma a atender as especificidades do curso?
2. Mesmo com a imposição do corte orçamentário, na sua avaliação, há possibilidade de manter o funcionamento da LEC/UFRRJ nos mesmos padrões do ano letivo de (2016) dois mil e dezesseis, antes da edição da EC 95/2016, Emenda Constitucional 95/2016?
3. Diante dessa constatação, há algum planejamento da Administração Central da UFRRJ para alocação de recursos a serem transferidos de outras rubricas ou mesmo aporte de recursos de fontes externas para atender a demanda da LEC neste e no próximo exercício, tendo em vista as especificidades do curso?
4. Dadas as especificidades ainda do curso da LEC, na sua visão, com os fortes cortes orçamentários impostos pelo governo federal, existe a possibilidade de a LEC/UFRRJ sofrer algum impacto negativo quanto ao ingresso de novos estudantes, bem como quanto à qualidade do ensino a ser ofertado?

Roteiro das perguntas do pesquisador ao Entrevistado 2 – Sônia Martins

1. Como e quando se deu seu engajamento nos movimentos sociais?
2. Você, como membro atuante da Comissão Pastoral da Terra, envolvida nos movimentos, como ocorre a atuação da Comissão Pastoral da Terra junto ao pessoal em áreas de assentamentos?
3. A próxima pergunta tem a ver com isso que você coloca em relação à produção. Pelo que você observou, qual é a característica do cultivo dos assentados, dos assentamentos em geral? É mais de característica predominante agricultura familiar ou agricultura de subsistência? O que vocês percebem? O que vocês sabem a respeito disso?
4. Já que você falou em escolinha, você é uma profissional licenciada pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, eu vou aqui imaginar, vou inferir que essa sua formação vem inclusive por causa dessa sua ligação com essas questões do campo. E, passando para um outro polo, que na verdade tem tudo a ver, quanto aos egressos da Licenciatura e Educação do Campo, você consegue identificar o retorno produtivo para as comunidades a que você tem acesso?
5. Então a próxima pergunta você praticamente já respondeu, que seria como você avalia a importância da formação dos docentes egressos da LEC em função do retorno em comunidades assentadas.
6. Você que possui formação docente pela LEC/UFRRJ, como avalia o projeto pedagógico-curricular do curso?
7. O que você acha que poderia ser melhorado no curso, que poderia trazer mais eficiência quando de sua aplicação nas escolas do campo especificamente?

Roteiro das perguntas do pesquisador ao Entrevistado 3 – Roberta Lobo

1. Como você avalia o projeto pedagógico curricular do curso em Licenciatura em Educação do Campo?
2. Na sua visão, há necessidade de revisão ou ajuste do PPC da LEC/ UFRRJ?
3. No seu entendimento, o curso atende o propósito de formar docente que tem como objetivo a aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade nas escolas do campo?
4. Na atual configuração em que o curso se encontra, como você avalia a demanda por vagas na LEC?
5. Quais são as estratégias para manter o interesse dos potenciais ingressantes no curso?
6. Na sua visão, com os cortes anunciados pelo governo federal, é possível manter o mesmo padrão de atendimento aos ingressantes na LEC?
7. Como ocorreu a implantação da LEC na UFRRJ do ponto de vista orçamentário?
8. A LEC já era fornecida pela universidade antes de (2014) dois mil e quatorze, qual era a condição? E a partir de quando o curso começou a ser fornecido pela universidade?

Roteiro das perguntas do pesquisador ao Entrevistado 4 – Ramofly Bicalho

1. Como ocorreu a implantação da Licenciatura em Educação no Campo na UFRRJ do ponto de vista orçamentário?
2. Como você avalia a relação dos recursos aportados e a condução desses recursos na implantação, continuidade e crescimento da LEC na universidade?
3. Qual o diferencial da Licenciatura em Educação do Campo em relação aos demais cursos de graduação no que se refere aos custos de manutenção dos estudantes considerando-se a pedagogia da alternância?
4. Diante desse quadro e com a edição da emenda constitucional 95/2016 que limita os gastos públicos por vinte anos e com o recente corte de um milhão e oitocentos mil diretamente no Programa Educação do Campo, através da Medida Provisória nº 839/2018, há possibilidade de manter a Licenciatura em Educação do Campo nos padrões do ano letivo de dois mil e dezesseis, antes da edição da medida, em dezembro de dois mil e dezesseis?
5. Em vista do atual cenário político e econômico do país, em sua visão quais serão os maiores desafios na condução da Licenciatura em Educação do Campo na universidade?

Roteiro das perguntas do pesquisador ao Entrevistado 5 – Igor Carvalho

1. Com a edição da emenda constitucional noventa e cinco, de dois mil e dezesseis e com o recente corte de um milhão e oitocentos mil reais, diretamente do Programa de Educação no Campo através da Medida Provisória oitocentos e trinta e nove, de trinta de maio de dois mil e dezoito, há possibilidade de manter a Licenciatura em Educação do Campo nos padrões do ano letivo de dois mil e dezesseis, antes da Emenda Constitucional, de dezembro de dois mil e dezesseis?
2. Não havendo a possibilidade da manutenção do padrão do ano letivo de dois mil e dezesseis, qual é o mínimo aceitável e necessário para a viabilidade da LEC ofertada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro?

3. Em sua avaliação, quais são as perspectivas da LEC tendo em vista os fortes cortes orçamentários impostos pelo Governo Federal?
4. Com o anunciado corte do orçamento por vinte anos, quais são as estratégias a serem aplicadas para a manutenção do atual padrão de atendimento da LEC?
5. Há possibilidade de incremento da quantidade de ingressantes no curso?